

Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie

Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen
(„IQ-Koop“)

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

Vorgelegt von:
Michelle Jutzi

Angenommen im Frühjahrssemester 2018 auf Antrag der Promotionskommission
Prof. Dr. Katharina Maag Merki (hauptverantwortliche Betreuerin)
Prof. Dr. Marianne Schüpbach (Ko-Referentin)

Zürich, 2018

“The ratio of WE’s to I’s is the best indicator of the development of a team.”

Lewis B. Ergen

- to sisterhood -

Dank

Die Studie zur multiprofessionellen Kooperation in Tagesschulen ist das Resultat meiner Arbeit an der Universität Zürich und während eines Forschungsaufenthaltes in den USA sowie des Austauschs an verschiedenen Konferenzen im deutschsprachigen In- und Ausland. Eine zentrale Herausforderung war deshalb die Klärung der Begrifflichkeiten. Denn *Tagesschulen* sind in der Schweiz eine erweiterte Form der Volksschule, die über ein ausserunterrichtliches Angebot verfügen. In Deutschland nennt man sie Ganztagschulen. In diesem Setting betrifft die Kooperation unterschiedliche Personen: die unterrichtenden Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote. Die *multiprofessionelle Kooperation* zwischen diesen Personen unterscheidet sich von der Lehrerkooperation insbesondere dadurch, dass die Mitarbeitenden ausserunterrichtlicher Angebote oft einen eher sozialpädagogischen Hintergrund haben und sich weniger dem schulpädagogischen Paradigma verpflichtet fühlen. Wie diese unterschiedlichen pädagogischen Haltungen im Alltag integriert werden können, steht in dieser Arbeit im Vordergrund.

Neben den Tagesschulen hat mich die Kooperation als inhaltlichen Schwerpunkt beschäftigt und massgeblich zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Mit wem und ob ich Kooperationen eingegangen bin, war auch für mich von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen abhängig. Insbesondere war die Zusammenarbeit mit kompetenten Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft und aus der Praxis nicht nur eine persönliche Freude, sondern auch eine Herausforderung, die eigenen Ideen immer wieder zu überdenken. Ich habe gelernt, dass verschiedene Formen der Zusammenarbeit, zum Beispiel der informelle Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch das schriftliche Feedback der Betreuungspersonen genauso wirksam sein können. Jede Beziehung war über die Zeit fruchtbar und wertvoll. Ich bedanke mich für die Zeit, das Vertrauen und die Innovationsbereitschaft meiner Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner und für das Interesse an der Zusammenarbeit!

Verschiedene Personen haben durch ihre Unterstützung massgeblich am Gelingen des Vorhabens mitgewirkt. Die Finanzierung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) gab mir die Möglichkeit, meine persönlichen Interessen und die Begeisterung für die Verbindung von theoretischen und praktischen Ansätzen zu verfolgen. Der Hauptteil der Dissertation wurde an der Universität Zürich, am Lehrstuhl für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse verfasst. Insbesondere sind verschiedene Konzepte der Schulentwicklung auf theoretischer und empirischer Ebene in die Arbeit eingeflossen. Am Lehrstuhl von Frau Prof. Dr. Katharina Maag Merki wurde die Weiterbildung „IQ-Koop“ sowie die Fragebögen in Anlehnung an die Lehrerkooperationsforschung (Maag Merki, Holzbrecher, Kotthoff, Ehlert & Werner, 2009b) entwickelt. Ich bedanke mich herzlich für die vielen inspirierenden Gespräche, die moralische, methodische und persönliche Unterstützung im gesamten TEB-Team.

Das Interesse an der Thematik der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot wurde durch die Mitarbeit im Projekt „Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern“ (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012) gelegt. Verschiedene Erkenntnisse zur Organisation und zur Qualität der ausserunterrichtlichen Angebote gehen auf die Mitarbeit in der Studie Educare TaSe zurück (SNF-Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Marianne Schüpbach, 2013-2017). Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. Marianne Schüpbach für die anregenden und kritischen Diskussionen, sowie Herrn Benjamin von Allmen und Herrn Lukas frei für die nachhaltige Unterstützung während verschiedener Publikationsvorhaben.

Wichtige Erkenntnisse zur Analyse von sozialen Netzwerken wurden während des Forschungsaufenthalts an der University of Massachusetts in Amherst erarbeitet. In Zusammenarbeit Frau PhD Rebecca Woodland und Frau

PhD Rebecca Mazur wurden in einer Pilotstudie die sozialen Netzwerke in Amerikanischen „afterschool programs“ explorativ untersucht und die Skalen für die Operationalisierung der Förderungs- und Koordinationsorientierung der multiprofessionellen Kooperation adaptiert (Woodland, Kang Lee & Randall, 2013). Ich bedanke mich für die inhaltliche und methodische Horizonterweiterung.

Das Institut für Weiterbildung und Medienbildung der pädagogischen Hochschule Bern (IWM) war als Praxispartner für die Durchführung der Intervention unersetzbar. Ohne die Chance, die Intervention „IQ-Koop“ als reguläres Angebot durchführen zu können, wäre die Dissertation nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich herzlich für die konzeptionelle und praxisorientierte Unterstützung, sowie für die Bereitschaft von Frau Priska Hellmüller, diese Weiterbildung für Leitungspersonen von ausserunterrichtlichen Angeboten im Rahmen des Weiterbildungsprogramms der PH Bern anzubieten.

Meinem privaten Umfeld, insbesondere meiner Familie – Frau Susanne und Stephanie Jutzi, sowie Herrn André Rossinelli – kam in jeder Phase der Dissertation eine wichtige Rolle zu. Sie bestärkten mich darin, diese Arbeit immer wieder aufzunehmen. Ich bedanke mich für die anregenden und motivierenden Gespräche mit Frau Brigitte Eicher, Frau Rahel Fankhauser, Herrn Jan Blaser, Herrn Ralf Wildhaber und Vielen mehr, die immer für meine Bedenken Zeit fanden. Für die sprachlichen und inhaltlichen Anregungen danke ich Frau Carmen Hirt, Frau Francesca Suter, Frau Miriam Compagnoni, Frau Franziska Bühlmann, Frau Caroline Suter, Frau Stephanie Bosshart, Frau Christina Rothen, Frau Stephanie Jutzi und Frau Regula Windlinger. Bei der Auswertung unterstützt wurde ich von Frau Lihn Lam, Frau Bengü Kavadarli und Frau Caroline Suter im Rahmen ihres Studiums.

Ich freue mich, eingebettet in dieses multiprofessionelle Netzwerk, weitere Herausforderungen anzunehmen und bedanke mich schliesslich bei allen Leitungspersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulangebote, die sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen und sich auf die multiprofessionelle Kooperation einzulassen.

Inhalt

Abstract	7
1 Einleitung	8
2 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem	13
2.1 Bildungspolitischer Diskurs	14
2.1.1 Ganztagschulen in Deutschland	14
2.1.2 Tagesschulen in der Schweiz	15
2.2 Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote als Bildungsreformprozess	17
2.3 Arbeitsdefinition der multiprofessionellen Kooperation	18
3 Theoretische Grundlagen	22
3.1 Theorien der Schulentwicklung	22
3.1.1 Annahmen der Schulentwicklung	22
3.1.2 Schulleitung als „Driver for Change“	24
3.1.3 Einstellungen als Indikatoren der Schulentwicklung	28
3.2 Kooperationstheorie	29
3.2.1 Sozialpsychologischer Ansatz zur Erklärung kooperativen Handelns	29
3.2.2 Kooperation als Einstellung und Tätigkeit im schulischen Kontext	33
3.2.3 Ausgangsbedingungen multiprofessioneller Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote	35
3.3 Innovationstheorie	37
3.3.1 Diffusionstheorie	38
3.3.2 Innovation als Prozess im Bildungssystem	40
3.3.3 Innovation in ausserunterrichtlichen Angeboten	44
3.4 Qualität in Bildungsinstitutionen	45
3.4.1 Aspekte der Qualität pädagogischer Prozesse	45
3.4.2 Dimensionen der Qualität in ausserunterrichtlichen Angeboten	47
3.4.3 Ein Qualitätsmodell für Ganztagschulen und Tagesschulen	52
3.5 Kooperation als Innovationsstrategie und deren Ausgangsbedingungen – ein Zwischenfazit	54
4 Forschungsstand Ausgangsbedingungen der Kooperation	60
5 Forschungsstand zur Kooperation im Bildungssystem	65
5.1 Lehrerkooperationsforschung	65

5.1.1	Herausforderungen der Lehrerkooperationsforschung	65
5.1.2	Forschungsstränge zur Lehrerkooperation	67
5.1.3	Ausgangsbedingungen von Kooperation.....	73
5.1.4	Fazit zur Lehrerkooperationsforschung.....	75
5.2	Multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote	75
5.2.1	Kooperationsmöglichkeiten.....	76
5.2.2	Einstellungen und Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation	78
5.2.3	Pädagogische Praktiken und multiprofessionelle Kooperation	81
5.2.4	Soziale Struktur	83
5.3	Fazit zum Forschungsstand zur Kooperation im Bildungssystem.....	85
5.4	Annahmen zur multiprofessionellen Kooperation.....	87
6	Kontext der Studie: Tagesschulangebote im Kanton Bern.....	91
6.1	Definition und Verbreitung	91
6.2	Gesetzliche Vorgaben und Personalstruktur	92
6.3	Zuständigkeiten bezüglich der Qualität der Tagesschulangebote.....	95
6.4	Funktionen der Akteure in der multiprofessionellen Kooperation	96
7	Fragestellungen	98
8	Aufbau und Verlauf der Studie	107
8.1	Ausgangslage der Studie	107
8.2	Forschungsdesign	108
8.3	Interventionsprogramm	111
8.4	Methodisches Vorgehen.....	113
8.4.1	Querschnittserhebung.....	113
8.4.2	Längsschnittanalysen im quasi-experimentellen Kontrollgruppendesign	114
8.4.3	Methodentriangulation in den Fallportraits	116
8.5	Zusammensetzung der Stichprobe.....	118
9	Empirische Ergebnisse der Studie	122
9.1	Teilstudie 1: Multiprofessionelle Kooperation aus Perspektive der Mitarbeitenden.....	123
9.1.1	Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 1	123
9.1.2	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 1	125
9.1.3	Instrumente der Teilstudie 1	132

9.1.4	Ergebnisse der Teilstudie 1	133
9.1.5	Diskussion der Teilstudie 1	150
9.2	Teilstudie 2: Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Mitarbeitenden	155
9.2.1	Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 2.....	155
9.2.2	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 2	155
9.2.3	Instrumente der Teilstudie 2.....	157
9.2.4	Ergebnisse der Teilstudie 2	157
9.2.5	Diskussion der Teilstudie 2	170
9.3	Teilstudie 3: Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Leitungspersonen	173
9.3.1	Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 3.....	173
9.3.2	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 3	175
9.3.3	Instrumente der Teilstudie 3.....	178
9.3.4	Ergebnisse der Teilstudie 3	178
9.3.5	Diskussion der Teilstudie 3	194
9.4	Teilstudie 4: Veränderung der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation.....	196
9.4.1	Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 4.....	196
9.4.2	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 4	199
9.4.3	Instrumente der Teilstudie 4.....	203
9.4.4	Ergebnisse der Teilstudie 4	205
9.4.5	Diskussion der Teilstudie 4	207
9.5	Teilstudie 5: Beschreibung des Innovationsprozesses.....	211
9.5.1	Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 5.....	211
9.5.2	Methodisches Vorgehen der Teilstudie 5	214
9.5.3	Ergebnisse der Teilstudie 5	222
9.5.4	Diskussion der Teilstudie 5	280
10	Gesamtdiskussion.....	287
	Teilstudie 4: Einstellungsänderung	291
11	Fazit.....	299
12	Ausblick	301
13	Literatur.....	305
14	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	320
15	Glossar	325

16	Anhang	327
16.1	Funktionsdiagramm.....	328
16.2	Teilstudie 1.....	329
16.2.1	Beschreibung der Stichprobe	329
16.2.2	Missinganalyse Dimensionen der Kooperation	330
16.3	Teilstudie 3.....	332
16.3.1	Beschreibung der Stichprobe der Leitungspersonen in Tagesschulangeboten.....	332
16.4	Teilstudie 4.....	333
16.5	Teilstudie 5.....	334
16.5.1	Kontext der Tagesschulangebote	334
16.5.2	Fokusgruppeninterview: Versuchsgruppen 1&2.....	336
16.5.3	Pädagogische Praktiken	337
16.5.4	Soziale Strukturen.....	347
16.5.5	Reflexionsfragebogen	347
16.6	Profil und Konzept der Weiterbildung „IQ-Koop“	348

Abstract

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, ob die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird. Es wurde untersucht, welche Einstellungen die Mitarbeitenden zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen aufweisen und welche individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen darauf einen Einfluss haben können. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die multiprofessionelle Kooperation anhand unterschiedlicher Dimensionen gemessen werden kann und dass Mitarbeitende ohne pädagogischen Hintergrund weniger häufig die Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten mit unterrichtenden Lehrpersonen berichten. Es lässt sich kein systematischer Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation feststellen. Jedoch hat das teamorientierte professionelle Selbstverständnis der Leitungsperson einen Einfluss auf ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation. Im Längsschnitt lässt sich anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung nachweisen, dass während des Innovationskreislaufs eine signifikante Einstellungsänderung bei den Mitarbeitenden stattfindet. Jedoch kann diese weder durch die Innovationsbereitschaft, noch durch die Teilnahme der Leitungsperson an einer Weiterbildung erklärt werden. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, inwiefern tiefgreifende, längerfristige Einstellungsänderungen stattgefunden haben, oder ob dieses Ergebnis auf methodische oder designimmanente Bedingungen zurückzuführen ist (Selbstselektion, Hawthorne-Effekt). In den Fallportraits wird der Innovationsprozess anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge von der Innovationsstrategie bis hin zur Reflexion dargestellt. Quantitative und qualitative Daten werden trianguliert und erlauben die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven. Die sechs Fallportraits unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Ausgangsbedingungen für die Kooperation, wie auch hinsichtlich der Einstellung der Mitarbeitenden zur Kooperation. Zudem kann aufgezeigt werden, dass die multiprofessionelle Kooperation an einigen Standorten und bezüglich bestimmter Anlässe als Innovationsstrategie verfolgt wird. Zum Beispiel, um gemeinsam mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule die pädagogische Qualität des Angebots zu verbessern. Abschliessend weisen auch die Reflexionen der Leitungspersonen in den Fallportraits darauf hin, dass durch eine aktive, bewusste Gestaltung der Kooperationsmöglichkeiten, die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen sowie durch die Verständigung über die Ziele der Kooperation einige Veränderungen über die Zeit stattgefunden haben. Praktische Implikationen müssen berücksichtigen, dass die Implementation multiprofessioneller Kooperation als standortspezifischer und längerfristiger Innovationsprozess zu verstehen ist.

1 Einleitung

Wenn von Innovation gesprochen wird, dann wird eine Veränderung eines bestimmten Ist-Zustandes in einen zukünftigen, als besser wahrgenommenen Soll-Zustand impliziert (Rürup & Bormann, 2013). Innovation wird als Einführung einer neuen Praxis oder pädagogischen Ausrichtung beschrieben, erscheint grundsätzlich als erstrebenswert und ist daher meistens positiv konnotiert (Maag Merki, 2014; 2018). Als innovativ werden eher Kollektive, Gruppen und Organisationen und seltener Individuen beschrieben, wobei die Innovation als gemeinsam ausgehandelte, breit abgestützte und strategische Ausrichtung wahrgenommen werden kann (vgl. Buske, 2014; Hameyer, 2014; Holtappels, 2014). Vom Bildungssystem wird erwartet, dass es sich an gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ansprüche anpasst und dass auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse ein innovatives – das heisst adaptives, aktuelles und nachhaltiges – Bildungsangebot bereitgestellt wird (Lehmann & Imlig, 2018; Rürup & Bormann, 2013). Reformen werden als zielgerichtete Entwicklungsprozesse verstanden, die anhand mehrerer Innovationen gestaltet werden können (Buske, 2014, p. 2). In den letzten Jahrzehnten sind diese stärker auf national einheitliche Strategien ausgerichtet und können somit „zentrale[] und systemweite[]“ Auswirkungen haben (Altrichter & Geisler, 2012, p. 73). Im Rahmen der obligatorischen Schule lassen sich solche Bildungssystemreformen durch externe oder interne Steuerungsinstrumente, wie zum Beispiel eine externe Schulinspektion oder interne Selbstevaluation, anstossen die einerseits die Entwicklung des Unterrichts und andererseits die Entwicklung der Schule als lernende Organisation zum Ziel haben (Emmerich & Maag Merki, 2014, Holtappels, 2005; Maag Merki & Werner, 2014). Diese Steuerungsinstrumente beziehen sich auf *Innovationsstrategien*, das heisst „systematische Verfahren der Schulentwicklung“ (Holtappels, 2013b, p. 56), die durch einen Kreislauf der Zielbestimmung, Diagnose, Planung und Evaluation bestimmt werden.

Die Kooperation zwischen schulischen Akteuren wird dann als eine Möglichkeit der Qualitätsentwicklung und als Innovationsstrategie in Bildungssystemen bezeichnet, wenn diese als „systematische Reflexion und Diskussion der geleisteten Arbeit“ (Maag Merki & Werner, 2014, p. 573) konzipiert ist. Um diesen unterrichtsbezogenen Austausch zwischen Lehrpersonen zu ermöglichen sind unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten denkbar, wie zum Beispiel informeller Austausch, Teams, Konferenzen oder bilaterale Gespräche (Maag Merki, Holzbrecher, Kotthoff, Ehlert & Werner, 2009b). Professionelle Kooperation in diesen Gefässen erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und es müssen gemeinsame Ziele entwickelt werden, damit eine nachhaltige Zusammenarbeit entstehen kann (Fussangel & Gräsel, 2012). Im pädagogischen Alltag bedeutet dies, dass einerseits spezifische Informationen zu den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern ausgetauscht werden, um gemeinsam eine optimale Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen zu erreichen. Andererseits können methodisch-didaktische Absprachen stattfinden, die zu einer Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen der Kooperierenden und zu der Entwicklung einer kooperativen Arbeitsatmosphäre beitragen (Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010). Die Kooperation kann insofern als Strategie verstanden werden, die dazu dient, pädagogische Innovationen zu unterstützen und die Entwicklung von Bildungsinstitutionen zu fördern (Bonsen & Rolff, 2006; Maag Merki, 2009; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006).

Eine aktuelle Bildungssystemreform in der Schweiz und im deutschsprachigen Ausland ist die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten (vgl. Hascher, Idel, Reh, Thole & Tillmann, 2015; Schüpbach, 2014). Dieses Reformvorhaben bezieht sich nicht nur auf die einzelnen Bildungsinstitutionen, sondern betrifft

das gesamte Bildungssystem. Neben Lehrpersonen sind vermehrt weitere Fachpersonen in der Institution Schule präsent, die am institutionell gestalteten Mittag und Nachmittag der Schülerinnen und Schüler teilhaben (Coelen & Rothner, 2014). Dies führt zu einer verstärkten Multiprofessionalität (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012).

In den letzten zehn Jahren lässt sich in der Schweiz eine zunehmende Verbreitung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten beobachten (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012). Solche Angebote werden auf nationaler Ebene in der Bildungspolitik als *Tagesstrukturen* bezeichnet und umfassen alle Angebote ausserhalb der obligatorischen Unterrichtszeit, für Kinder und Jugendliche von der Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (EDK & SODK, 2008; 2018)¹. Das heisst, sie beinhalten sowohl institutionelle Angebote die von den Bildungsbehörden an den lokalen Schulen organisiert werden, wie auch privat organisierte Angebote für Schülerinnen und Schüler. Ausserdem umfassen sie Tagesfamilien und Angebote für Kinder im Vorschulalter (Kindertagesstätten; KITAS) (EDK & SODK, 2018).² In der vorliegenden Arbeit werden nur **die institutionellen ausserunterrichtlichen Angebote für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler** untersucht.

Der quantitative Ausbau dieser Angebote und somit die strukturelle Verlängerung des Schultages wurden durch die nationale Gesetzesänderung im Zuge der Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) stimuliert (EDK, 2007). Diese bestätigt deren bildungspolitische und gesellschaftliche Relevanz und verankert sie im Volksschulgesetz (BSV, 2010; EDK, 2007). Der entsprechende Auftrag für die Bildungsbehörden (Kantone und Gemeinden) ist sehr allgemein gehalten, was zu einem Handlungsspielraum in der pädagogischen und organisatorischen Praxis führt. Dieser Spielraum ermöglicht es, „kreative Wege“ (Flitner, Grossenbacher-Wymann, Mauchle, Tuggener-Leinhard & Wildi-Hürsch, 2010) bei der Konzeption von ausserunterrichtlichen Angeboten zu finden, um diese auf die jeweiligen Bedürfnisse der Gemeinden auszurichten. Dies ermöglicht die Herausbildung von kantonal unterschiedlichen Begrifflichkeiten für die institutionellen ausserunterrichtlichen Angebote. Geläufig sind heute Begriffe wie Hort, schulergänzende oder familienergänzende Kinderbetreuung (Schüpbach, 2018). All diesen Angeboten ist gemeinsam, dass sie mehrmals in der Woche eine Mittagsverpflegung sowie eine beaufsichtigte, strukturierte Betreuung am Nachmittag anbieten (vgl. ebd.; EDK, 2016).

Im Rahmen dieser Entwicklung stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die obligatorische Schule hat. Es ergeben sich nicht nur strukturelle Veränderungen - denn die ausserunterrichtlichen Angebote benötigen eine Infrastruktur für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Mitarbeitenden - sondern auch pädagogische. Dies unterstreicht die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit der Definition des Begriffs „*Tagesschule*“. Dieser Begriff suggeriert eine erweiterte Funktion der obligatorischen Schule durch die Verbindung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten als pädagogische und organisatorische Einheit (EDK, 2016). Die EDK definiert *Tagesschulen* als „Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten (inklusive Mittagsverpflegung) an mehreren Tagen pro Woche“ (vgl. ebd.). Obwohl diese Definition das Bedürfnis nach Vereinheitlichung der kantonal unterschiedlichen Begrifflichkeiten reflektiert, wird der Begriff „*Tagesschule*“ in der Praxis selten als Bezeichnung der gesamten Organisation Schule verwendet (Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018, p. 7). Unterrichtende Lehrpersonen sind für den Unterricht zuständig und fühlen sich der Schule als Organisation zugehörig; ausserunterrichtliche Angebote werden dabei oft als zusätzliches pädagogi-

¹ Bis zum 20. Lebensjahr sind Jugendliche mit Behinderung berechtigt, ein institutionelles sonderschulpädagogisches Angebot in Anspruch zu nehmen (vgl. EDK & SODK, 2008; 2018).

² Nicht-institutionelle Betreuung erfolgt durch Nannies, Au-Pairs oder Verwandte, Freunde und Bekannte. Diese sind freischaffend oder bieten sich unentgeltlich für die Betreuung an (ebd.).

sches Angebot wahrgenommen.

In der vorliegenden Studie wird die *multiprofessionelle Kooperation* als Innovationsstrategie in Tagesschulen im Kanton Bern untersucht. Aufgrund der grossen Heterogenität der Organisationsformen und Begrifflichkeiten wird in der vorliegenden Arbeit nur dieser kantonale Kontext fokussiert. Im Kanton Bern werden die ausserunterrichtlichen Angebote als *Tagesschulangebote* bezeichnet. Sie sind ein kostenpflichtiges, freiwilliges Angebot von Modulen in Ergänzung zum obligatorischen Unterricht (vgl. ERZ BE, 2009). So wird auf begrifflicher Ebene eine Verbindung zwischen der Schule und dem ausserunterrichtlichen Angebot hergestellt³.

Angesichts der längeren Präsenzzeit der Schulkinder im institutionellen Kontext kommt, so ist man sich im Forschungsdiskurs einig, der multiprofessionellen Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote höchste Bedeutung zu (Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011; Willems & Becker, 2015). Die ausserunterrichtlichen Angebote sind einem bestimmten Schulstandort zugewiesen und nutzen die schulischen Ressourcen, die Mitarbeitenden sind jedoch formell der Gemeinde und nicht unbedingt der Schulleitung unterstellt. Ausserdem sind die ausserunterrichtlichen Angebote durch ihre Freiwilligkeit nicht Teil des obligatorischen Schulsystems (ERZ BE, 2009). Die institutionelle und pädagogische Integration dieser Angebote in die Organisation Schule bietet aber Möglichkeiten für eine gegenseitige Unterstützung und den Aufbau eines gemeinsamen pädagogischen Handlungsfeldes. Es wird angenommen, dass sich schulpädagogische und sozialpädagogische Kompetenzen der Mitarbeitenden ergänzen (vgl. Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018), zum Beispiel bei Absprachen bezüglich Hausaufgaben, für die Lern- oder Förderorientierung oder auch für sozio-emotionale Themen (Holtappels et al., 2011; Böttcher, Malykus, Altermann & Liesegang, 2014). Als Grund weshalb die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie verfolgt werden kann, gilt deshalb die Annahme, dass der Austausch zu einer förderorientierten Professionalisierung, Qualitätsentwicklung bezüglich der Gestaltung des ausserunterrichtlichen Angebots führen soll sowie zu einer besseren Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler beitragen kann (vgl., Speck, Olk & Stimpel, 2011a; b).

Die Beschreibung der Kooperation ist eng verbunden mit Annahmen aus der Kooperations-, Interventions- und Qualitätstheorie, die verschiedene Aspekte der Entwicklung von Bildungsinstitutionen beschreiben. In diesen Theorien wird der schulische Kontext als Mehrebenensystem (Fend, 2008; Maag Merki, 2015) verstanden, in dem Interpretationsprozesse auf der Ebene der Einzelschule bei der Umsetzung von Innovationen stattfinden (Buske, 2014). Das heisst, dass sich die Zusammenarbeit in den Schulen je nach Ausgangsbedingungen unterschiedlich gestalten und entwickeln kann.

Die professionelle Kooperation soll die Umsetzung und Verbreitung der Innovationen innerhalb der Institution ermöglichen und die Tätigkeiten der Mitarbeitenden koordinieren. Kooperation wird somit als „Schlüsselkonzept der Schulentwicklung“ (Schönig, 2002) verstanden und auf der Prozessebene der Schulqualität situiert (Fussangel, 2008; Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels, 2013b). Als Innovationsstrategie lässt sie sich in drei Phasen unterteilen: in die Initiierung, die Implementation und die Institutionalisierung (Hameyer, 2014; Holtappels, 2014). Dieser Prozess stellt kein linearer Ablauf dar, sondern resultiert aus einer Interaktion verschiedener Aus-

³ Für die Beschreibung der spezifischen Situation im Kanton Bern ist es sinnvoll, die kantonale Terminologie zu übernehmen (Tagesschulangebot). Werden Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten berichtet, wird im Allgemeinen der Begriff „ausserunterrichtliche Angebote“ verwendet.

gangsbedingungen und Akteuren (Hallinger & Heck, 2010; Holtappels, 2013b). Innovationen im Bildungsbereich – also eine geplante, intentionale Entwicklungstätigkeit (Emmerich & Maag Merki, 2014) – gelingen vor allem dann, wenn sich die Schulen ihre Ziele selbst setzen und daraus Massnahmen zu deren Umsetzung ableiten (Fussangel, 2008; Holtappels, 2013b; Holtappels & Rollett, 2009). Diese gemeinsam geteilte Haltung wird als Innovationsbereitschaft beschreiben, die sich durch die Auseinandersetzung mit neuen Ideen und Praktiken auszeichnet, die über die Erfüllung der routinierten Handlungen hinausgeht (Buske, 2014, p. 18). Vor allem Personen in Führungspositionen spielen bei der Initiierung von neuen pädagogischen Praktiken, der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben und dem Einsatz von kommunalen Ressourcen eine zentrale Rolle (Berkemeyer, Berkemeyer & Schwikal 2015; Killus & Gottman, 2009). Gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden gestalten sie den Austausch zwischen professionellen Akteuren, was die Integration von Neuerungen in den pädagogischen Alltag stimulieren kann (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Maag Merki, 2009; Maag Merki, Klieme, Holmeier & Jäger, 2009a). Eine solche pädagogisch wirksame Kooperation ist ebenso wie die Innovation ein zielgerichteter Prozess und kann aktiv gestaltet werden (Fussangel & Gräsel, 2012; Bonsen & Rolff, 2006; Spiess, 2004). Die Form der Kooperation unterscheidet sich massgeblich danach, welche Personen involviert sind, und beruht insbesondere auf schon etablierten Strategien der Zusammenarbeit (Fussangel & Gräsel, 2012; Holtappels, 2013a; Maag Merki et al. 2010): Neben der Innovationsbereitschaft (Buske, 2014; Holtappels, 2013a) sind weitere Ausgangsbedingungen relevant für die Ausbildung der Kooperation, wie die kollektive Selbstwirksamkeit (Holtappels & Rollett, 2009) oder das soziale Klima (Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008). Ausserdem sind auch individuelle Bewertungen der Arbeitssituation der kooperierenden Personen von Bedeutung (Maag Merki, Werner & Ehlert, 2013). Diese *Ausgangsbedingungen* bestehen schon vor der Implementation der Reform und beeinflussen deren Umsetzung im Rahmen des institutionellen Kontexts (vgl. Buske, 2014, p. 19).

In der vorliegenden Arbeit wird die multiprofessionelle Kooperation als zyklischer, dynamischer Innovationskreislauf verstanden. Sie kann sich im Alltag in vier verschiedenen Bereichen zeigen: *Den Kooperationsmöglichkeiten, den kollektiven und individuellen Ausgangsbedingungen und Einstellungen zur Kooperation, den pädagogischen Praktiken sowie den sozialen Strukturen*. Die zentralen Akteure des Innovationskreislaufs sind die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und die Leitungspersonen, während letztere eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Strategien und Rahmenbedingungen einnehmen (Buddenberg, Wendt, Hornberg & Bos, 2014; Daly, 2010; Drossel & Bos, 2015). Das heisst, es stehen Akteurskonstellationen (Altrichter & Maag Merki, 2016; Maag Merki, 2018) im Vordergrund, die sich entlang der sozialen Strukturen gestalten und sich in der pädagogischen Praxis manifestieren. Ausserdem wird angenommen, dass die Mitarbeitenden unterschiedlich auf Innovationsstrategien reagieren (Elmore, 2006; Hallinger & Heck, 2010).

Untersucht wird deshalb im Folgenden, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und den Leitungspersonen als Innovationsstrategie wahrgenommen wird.

Welche Ausgangsbedingungen (Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen, pädagogische Praktiken und soziale Strukturen) tragen dazu bei, dass die multiprofessionelle Kooperation in Tages-schulangeboten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird?

Dazu werden in fünf Teilstudien verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen. In der *Teilstudie 1* stehen die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation im Vordergrund.

In der *Teilstudie 2* werden verschiedene individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen berücksichtigt, die auf die Einstellungen der Mitarbeitenden zur Kooperation wirken können. Die *Teilstudie 3* untersucht Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Selbstverständnis der Leitungspersonen und ihren individuellen Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation. Die Prozesshaftigkeit der multiprofessionellen Kooperation wird anhand mehrerer Erhebungszeitpunkte und Datenquellen berücksichtigt. Dazu werden die teilnehmenden Mitarbeitenden über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet. In der *Teilstudie 4* stehen deshalb die Einstellungsänderungen im Fokus, die entweder mit oder ohne Teilnahme der Leitungsperson an der Weiterbildung erfolgen können. In der *Teilstudie 5* werden die Daten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Innovationsprozesses erhoben werden, anhand der Methodentriangulation systematisch aufeinander bezogen. Dieser multimethodische Ansatz ermöglicht es (Döring & Bortz, 2011; Kuckartz, 2006), unterschiedliche Perspektiven auf die professionelle Kooperation und deren Ausgangsbedingungen im Kontext einzelner Tagesschulangebote darzustellen (Froschauer & Lueger, 2006). Es werden nicht nur die direkten Einstellungen zur Kooperation erfragt, sondern auch Handlungsbereiche berücksichtigt, die indirekt mit der Kooperation im Zusammenhang stehen, wie zum Beispiel die pädagogischen Praktiken im ausserunterrichtlichen Angebot. Die verschiedenen Datenquellen werden dazu eingesetzt, um die Kooperation als Innovationsstrategie im standortspezifischen Kontext zu erfassen.

2 Ausserunterrichtliche Angebote im Bildungssystem

Die Einführung der ausserunterrichtlichen Angebote als Reaktion auf sich verändernde gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen kann in verschiedenen Ländern als Bildungsreform beschrieben werden (OECD, 2011; 2014; Schüpbach, 2014). Diese ergänzen die obligatorische Schule und die private familiäre Betreuung im Rahmen von strukturierten und geleiteten Angeboten. Laut dem Bericht der OECD (2014) werden in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Europa, sondern auch in Asien, Australien und den USA unterschiedliche Formen von ausserunterrichtlichen Angeboten ausgebaut. Im internationalen Vergleich wird jedoch ersichtlich, dass sich die verschiedenen Lösungen mit Blick auf Gestaltung (meistens nicht flächendeckend), Nutzung (zwischen 10 % und 50 %) und Organisation (in die öffentliche Schule integriert vs. privatisiert) unterscheiden und durch die nationale und regionale Bildungslandschaft geprägt sind (OECD, 2011, 2014). Im wissenschaftlichen Diskurs wird deshalb zunehmend versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Gestaltungsansätzen der sogenannten „Extended Education“ herauszuarbeiten und zu synthetisieren (z. B. International Journal of Research in Extended Education (JREE, 2013). In den USA zum Beispiel, werden unterschiedliche Formen von ausserunterrichtlichen Angeboten unter dem Überbegriff der „organized activities“ subsumiert (Vandell, Larson, Mahoney & Watts, 2015, p. 2). Der Begriff der „afterschool programs“ bezeichnet institutionelle Angebote, die vier Kriterien entsprechen müssen: Erstens finden sie regelmässig durch das Schuljahr hinweg statt, zweitens werden die Angebote von Erwachsenen geleitet, drittens werden unterschiedliche Aktivitäten (Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten etc.) organisiert und viertens ist der Alltag in gruppenbasierten Aktivitäten strukturiert. Demgegenüber sind die sogenannten „extracurricular activities“ auf eine bestimmte Aktivität (z.B. ein Sportangebot) ausgerichtet und verfolgen somit einen förderorientierten Auftrag (vgl. ebd. p. 2-3). Auch im deutschsprachigen Raum sind solche Angebote bekannt. Wie schon in der Einleitung erwähnt können sie als Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung bezeichnet werden. Sind diese nur auf Schülerinnen und Schüler der Volksschule ausgerichtet, dann handelt es sich um **„ausserunterrichtliche Angebote“**.

Im folgenden Kapitel wird die Frage verfolgt, wo die ausserunterrichtlichen Angebote im Bildungssystem zu verorten sind und wie sie als „sinnvolle pädagogische Massnahme“ (Schüpbach & Herzog, 2009, p. 8) gestaltet werden können. Da der Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote in Deutschland dazu führte, dass die gesamte Bildungsinstitution als „Ganztagsschule“ und nicht mehr als „Halbtagschule“ bezeichnet wird, stellt sich die Frage, welchen Einfluss diese Reform auf das gesamte Bildungssystem hat (Stecher, Radisch, Foscher & Klie-me, 2007). Im Kontext des Schweizerischen Bildungssystems wurde der Begriff „Tagesschule“ von der EDK als Synonym zur deutschen Ganztagsschule eingeführt (EDK, 2016). Dieser Begriff ist jedoch in der Praxis noch wenig geläufig (vgl. Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018) und es stellt sich die Frage, inwiefern die ausserunterrichtlichen Angebote und der schulische Unterricht eine pädagogische und organisatorische Einheit bilden (Schüpbach, 2018). Die rechtlichen Grundlagen und deren Umsetzung in der pädagogischen Praxis spielen eine zentrale Rolle, denn sie spiegeln den bildungspolitischen Diskurs wieder, schreiben Rahmenbedingungen vor und geben Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis (Lehmann & Imling, 2018). Dazu gehören Bestimmungen zur Qualität und strukturellen Gestaltung des Angebots, sowie zur Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen, die in standortspezifischen pädagogischen Konzepten konkretisiert werden müssen (Holtap-pels et al., 2011; Willems & Becker, 2015). Die ausserunterrichtlichen Angebote werden nachfolgend im bil-

dungspolitischen Diskurs situiert, um anschliessend aktuelle Herausforderungen für die Gestaltung zu diskutieren.

2.1 Bildungspolitischer Diskurs

Das folgende Kapitel gibt Aufschluss darüber, wie weit verbreitet die ausserunterrichtlichen Angebote im deutschsprachigen Raum sind und inwiefern sie mit einem spezifischen Begriffsverständnis einhergehen. Die Situation wird für Deutschland und die Schweiz dargestellt, um herauszuarbeiten, wie das Verhältnis zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten aus institutioneller Perspektive zu verstehen ist. Dabei wird mit den landestypischen Begrifflichkeiten argumentiert.

2.1.1 Ganztagsschulen in Deutschland

Aufgrund der geographischen Nähe zur Schweiz, ist für die vorliegende Studie der Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland relevant. Diese wurden als Reaktion auf neue Anforderungen an die öffentlich-institutionelle Betreuungssituation stärker diskutiert (vgl. Hascher et al., 2015; Kamski, 2011). Im Rahmen des Investitionsprogramms Bildung und Betreuung (IZBB) hat die Kulturministerkonferenz (KMK) diese Institutionen definiert. So fasst zum Beispiel Kamski (2011) zusammen:

„Ganztagsschulen [sind] Schulen, die ein ganztätiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche mit täglich sieben Zeitstunden bereithalten. Die nachmittäglichen Angebote stehen dabei unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und sind in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht zu sehen“ (ebd., p. 39).

Mit diesem Ausbau gehen unterschiedliche Erwartungen einher und häufig verschmelzen bildungspolitische, ökonomische und wissenschaftlich-fundierte Argumente. Stärker als in anderen Ländern, wie zum Beispiel Finnland oder Frankreich (Coelen, 2009), wird der Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland als eine Reaktion auf die im Rahmen von PISA deutlich gewordenen Defizite im Bildungsangebot verstanden (Hascher et al., 2015; Steiner & Züchner, 2011). Ausserunterrichtliche Angebote werden als „ein (in der Regel) von Erwachsenen konzipiertes, pädagogisches Setting, das unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht“ (Stecher et al., 2007, ebd.) definiert. Von deren Verbreitung erhofft man sich, das Ziel einer individuellen Förderung und der Chancengleichheit, zum Beispiel anhand der institutionellen Hausaufgabenbetreuung von bildungsfernen Schülerinnen und Schülern, verbessern zu können (Böttcher et al., 2014).

In den ausserunterrichtlichen Angeboten sind Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund, sogenannte „pädagogisch tätige Personen“ (Coelen & Rothner, 2014), für die Gestaltung der Angebote zuständig. Zum Personal können sowohl Personen mit Lehrdiplom als auch Personen mit oder ohne eine andere pädagogische Qualifikation gehören (ebd.). Die Beschreibung dieser Gruppe wird als Herausforderung wahrgenommen, da sie aus Personen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen besteht. Deshalb wird laut Böttcher et al. (2014) oft die „Hilfskonstruktion“ in Form der „Unterscheidung der Ganztagsakteure in schul- und sozialpädagogisches Personal“ (p. 54) vorgenommen.

In Deutschland ist die Frage nach der Ausgestaltung der unterschiedlichen Formen von Ganztagsschulen ein zentrales Merkmal des aktuellen Diskurses. Es haben sich zwei verschiedene Formen durchgesetzt: In der *gebundenen Ganztagsschule*, sind die Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag anwesend und Unterricht und ausserunterrichtlicher Teil eng mit einander verknüpft (Coelen, 2009). Daneben hat sich die *offene Ganztags-*

schule im Alltag etabliert. Hier bestimmen die Eltern aufgrund ihres Bedarfs über die Teilnahme ihrer Kinder und können diese an ihren individuellen Familienalltag und die Arbeitssituation anpassen (vgl. Züchner 2015). Laut Coelen (2009) ist diese offene Gestaltung mit „ganz wenigen personellen und inhaltlich-methodischen Berührungspunkten“ (ebd., p. 72) zwischen den beiden Bereichen Unterricht und dem ausserunterrichtlichen Angebot, die am stärksten verbreitete Form.

Grundsätzlich wird die gesamte Schule als „Ganztagsschule“ verstanden, wenn ein Mindestangebot von Betreuungsstunden angeboten wird. Klare inhaltlich-pädagogische Kriterien finden sich nicht (Hascher et al., 2015), und es gibt keine Vorgaben, inwiefern eine Verknüpfung zwischen ausserunterrichtlichem Angebot und dem schulischen Unterricht gestaltet werden kann. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Ausgestaltungsformen von Ganztagsschulen nebeneinander unter demselben Überbegriff bestehen können (vgl. ebd.; Züchner, 2015). In gebundenen Ganztagsschulen muss jedoch ein pädagogisches Konzept zur Verknüpfung des Unterrichts und des ausserunterrichtlichen Angebots bestehen (Coelen, 2009).

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) wurde als Begleitstudie zur Einführung der Ganztagschule in Deutschland konzipiert und verweist auf eine grosse Heterogenität der Angebote in der Alltagspraxis (Kielblock & Stecher, 2014). Züchner (2015) merkt an, dass lokal unterschiedliche Begriffe ausgearbeitet wurden, die „nicht immer passungsfähig zur KMK-Sortierung sind“ (p. 136) und oftmals wenig von der Gestaltung „klassischer Halbtagschulen abweichen“ (ebd., p. 138). Insofern ist anzunehmen, dass die additive Erweiterung der Schule um die Dimension ausserunterrichtlichen Betreuung oft nur wenig Einfluss auf die gesamte Institution, auf die Gestaltung des schulischen Lernens und die Arbeit der Lehrpersonen hat. Die Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten führt auch dazu, dass das Selbstverständnis der Ganztagsschulen variiert:

„Die deutsche Debatte um Ganztagsschule mäandert zwischen offenen und gebundenen Formen – mit dem Effekt, dass man in aller Regel mit beiden Alternativen unzufrieden ist. Während die offene Form vielfach so offen ist, dass sie keine wirklichen Eckwerte mehr kennt, sondern sich bisweilen in einer für alle Beteiligten anstrengenden Unverbindlichkeit erschöpft, erzeugt die gebundene Form den Schreck eines neuen Zwangsinstruments, das die unvermeidlichen Nebenwirkungen der Schulpflicht nunmehr auch auf den nicht-unterrichtlichen Teil des Alltags der Kinder ausweitet“ (Rauschenbach, 2015, p. 33).

In Deutschland sind die von Coelen (2009) beschriebenen Formen der Ganztagsschule unterschiedlich stark vertreten, wobei laut Züchner (2015) Mischformen entstanden sind. Häufiger als gebundene Ganztagsschulen werden offene Ganztagsschulen aufgebaut (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007; Züchner, 2015). Hier bestimmen die Eltern aufgrund ihres individuellen Bedarfs über die Häufigkeit der Teilnahme ihrer Kinder und können diese an ihren Familienalltag und die Arbeitssituation anpassen (Züchner, 2015). Somit wird deutlich, dass es sich bei den Ganztagsschulen um eine Bildungsreform handelt, die nur teilweise durch pädagogische Argumente motiviert ist. Auf begrifflicher Ebene ist nicht abschliessend zu klären, inwiefern der Ausbau der Ganztagsschule als Bildungssystemreform zu verstehen ist.

2.1.2 Tagesschulen in der Schweiz

Ein ähnliches Phänomen lässt sich im Schweizer Kontext nachweisen. Die Angebote ausserhalb der obligatorischen Schulzeit werden im Rahmen der Einführung der Blockzeiten vermehrt diskutiert. Sie sind „eine Möglichkeit, die Halbtagschule zu vermeiden“ und „den Nachmittag mit ‚ausserschulischen‘ Bildungsangeboten aufzufüllen“ (Herzog, W., 2009, p. 26). Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen

Schule (HarmoS) dient in der Schweiz als bildungspolitische Legitimation für den Ausbau von ausserunterrichtlichen Angeboten (EDK, 2007; Herzog, W., 2009; Schüpbach, 2010). In den Kantonen die dem HarmoS-Konkordat zugestimmt haben, besteht ein „Angebotsobligatorium“ (EDK & SODK, 2008, p. 1), während auf Seiten der Eltern der „Grundsatz der Freiwilligkeit“ (ebd.) vertreten wird. Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung wird von der nationalen zur kantonalen und kommunalen Ebene delegiert (vgl. ebd.). So definieren zum Beispiel EDK und SODK (2008; 2018), dass das Angebot auf die lokalen und kontextuellen Bedürfnisse ausgerichtet sein soll (ebd., Artikel 11, 2). Auf nationaler Ebene wird der Begriff *Tagesstrukturen* für alle Angebote ausserhalb des schulischen Unterrichts und der Familie verwendet (vgl. Schüpbach, 2010; EDK & SODK, 2008; 2018). Das Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (Educa, 2017) informiert zum Beispiel, dass die Tagesstrukturen insbesondere der Nachfrage nach ausserfamiliärer Betreuung nachkommen sollen und somit unter anderem arbeitsmarkt- und sozialpolitisch eine zentrale Rolle einnehmen:

„Familienergänzende Tagesstrukturen unterstützen die Familien, leisten einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dienen der Integration und Sozialisation von Kindern mit bildungsfernem Familien- oder mit Migrationshintergrund“ (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur, Educa, 2017).

Das Zitat zeigt auf, dass Aspekte der sozialpolitischen Nachfrage und der individuellen Förderung in den Tagesstrukturen im Vordergrund stehen. Ähnlich wie im deutschen Diskurs wird jedoch nicht näher beschrieben, wie diese individuelle Förderung durch die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote geleistet werden kann. Dies wird im wissenschaftlichen Diskurs bemängelt. Die „pädagogische Abstinenz“ der nationalen Bildungsbehörde (z.B. der EDK) (Herzog, W., 2009, p. 33) habe dazu geführt, dass lediglich der organisatorische Rahmen und nicht deren pädagogische Ausgestaltung vereinheitlicht wurde (vgl. ebd.).

Die finanzielle Förderung der Angebote geht auf das „Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung“ (2003; vgl. BSV, 2016) zurück. In diesem Programm haben zahlreiche Institutionen von der Anstossfinanzierung profitieren können. Laut dem Bundesamt für Sozialversicherung (BSV, 2016) wurde das Impulsprogramm bis 2019 verlängert. Ein Blick auf die Liste der bewilligten Projekte macht allerdings deutlich, dass heute hauptsächlich vorschulische Betreuungseinrichtungen (KITAS) von der Finanzierung profitieren (EDI, 2017). Auf kantonaler Ebene dominieren traditionell gewachsene und mit dem jeweiligen Entwicklungskontext verwobene Begriffe die Diskussion, was die interkantonale Verständigung erschwert. Jedoch wird hervorgehoben, dass die Einführung der ausserunterrichtlichen Angebote in vielen Kantonen diskutiert wird und somit eine schweizweit verbreitete Bildungsreform darstellt:

„Eine erste Standortbestimmung zeigt, dass ein Ausbau des familienergänzenden Kinderbetreuungsangebots im Schulbereich in den meisten Kantonen im Gange ist. Allerdings entwickelt sich das Angebot unvollständig und lückenhaft; was angeboten wird, hängt von der Gemeinde und vom Engagement einzelner ab“ (SAGW, 2015, p. 3).

Ebenso wie in Deutschland ist der fortschreitende Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote auch in der Schweiz eine bildungspolitische Herausforderung. Analog zum Deutschen Diskurs wird sowohl pädagogisch, wie auch strukturell zwischen gebundenen und freiwilligen *Tagesschulen* unterschieden (vgl. Schüpbach, 2018, p. 24). In freiwilligen Tagesschulen werden die verschiedenen ausserunterrichtlichen Angebote nach Bedarf besucht, während in gebundenen Tagesschulen am Nachmittag ein Block von integrierten ausserschulischen Angeboten und schulischem Unterricht angeboten wird (vgl. ebd.). Freiwillige Tagesschulen sind aktuell deutlich

häufiger verbreitet und verfolgen nur selten ein integrales pädagogisches Konzept in Unterricht und im ausserunterrichtlichem Angebot. Aktuell stehen freiwillige Modelle im Mittelpunkt, die hauptsächlich auf arbeitsmarktpolitischen Argumenten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gründen (vgl. Herzog, W., 2009).

Am Beispiel des Kantons Bern zeigt sich, dass ein kohärenteres begriffliches Konzept besteht (ERZ BE, 2009). Unter dem Begriff *Tagesschulangebot* werden im Kanton Bern „in der Regel freiwillige, räumlich und organisatorisch in die Schule integrierte, pädagogische Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung und Förderung der Schulkinder ausserhalb der Unterrichtszeit“ (ERZ BE, 2009) verstanden. Dies entspricht der Definition der institutionellen ausserunterrichtlichen Angebote der EDK (2018). Obwohl der Kanton Bern mit der Verwendung des Begriffs *Tagesschulangebot* im nationalen bildungspolitischen Diskussion eine Ausnahme darstellt, haben sich *Tagesschulangebote* in den letzten Jahrzehnten als einheitliche kantonale Lösung für die Frage der „Erweiterung der Angebotsstrukturen“ (Schüpbach & Herzog, 2009, p. 7) etabliert. Als Teil des Angebots der Volksschule erfüllen sie einen pädagogischen Auftrag.

Im Folgenden wird der Begriff *Tagesschule* für Schulen mit ausserunterrichtlichem Angebot verwendet und der Begriff *Tagesschulangebot*, wenn spezifisch auf die ausserunterrichtlichen Angebote im Kanton Bern verwiesen wird.

2.2 Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote als Bildungsreformprozess

Der bildungspolitische Diskurs hat gezeigt, dass die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote in Deutschland und der Schweiz ein fortschreitender Reformprozess darstellt. Die Angebote werden je nach Kontext unterschiedlich ausgestaltet, jedoch ist im Allgemeinen ein verstärkter Ausbau offener oder freiwilliger Angebote zu verzeichnen. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern eine solche Entwicklung als Bildungssystemreform wahrgenommen werden kann, das heisst, inwiefern die ausserunterrichtlichen Angebote mit dem obligatorischen Unterricht im Zusammenhang stehen. Wenn davon ausgegangen wird, dass durch die Integration der ausserunterrichtlichen Angebote in die Schule eine neue Schulform entstehen könnte – eben die Ganztagschule (D) oder Tagesschule (CH) – dann könnte dieser Ausbau als Innovation wahrgenommen werden. Somit wird die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zur Innovationsstrategie, mit der sowohl gesellschaftspolitische wie auch sozialpolitische Ziele erreicht werden können.

Rolle der Bildungsbehörden: Im Sammelband von Hascher et al. (2015) wird die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote im deutschsprachigen Raum als „bildungspolitisch initiiertes Reformvorhaben“ (ebd., p. 9) beschrieben, welches vorschnell „politisch lanciert und implementiert“ worden sei (vgl. ebd.). Der Ausbau dieser Angebote wurde sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz durch ein entsprechendes Investitionsprogramm der Bildungsbehörden unterstützt: in Deutschland durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ und in der Schweiz durch die Anstossfinanzierung. Die erstaunlich rasche Entwicklung (Schüpbach, 2014; 2018) der ausserunterrichtlichen Angebote ist insofern der Rolle des Staates als Innovator geschuldet. Dabei wurden wie schon beschrieben in beiden Ländern nur wenige Vorgaben gemacht, was die inhaltliche Ausgestaltung des Angebots betrifft. Bewusst sollte eine möglichst hohe Gestaltungsautonomie gewährt werden, um die Angebote auf die Bedürfnisse der lokalen Gemeinden ausrichten zu können. Aber auch die fehlenden Qualitätsstandards trugen dazu bei, dass die Entwicklung der ausserunterrichtlichen Angebote nicht

nur strukturell, sondern auch inhaltlich zu einer uneinheitlichen Bildungsreform geworden ist (Fischer & Rabenstein, 2015; Tillmann, 2011; Radisch & Pfaff, 2015).

Rolle der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot: In ausserunterrichtlichen Angeboten steht zusätzliche Lern- und Übungszeit zur Verfügung, die pädagogisch genutzt werden soll (vgl. Kamski, 2011; Holtappels & Rollett, 2009; Quellenberg, 2009). Dies macht die Verknüpfung mit Lerninhalten und Projekten aus dem schulischen Unterricht zu einer zentralen Ressource für die Angebotsgestaltung (vgl. Jutzi Schüpbach & Thomann, 2013; Rollett & Holtappels, 2010; Züchner 2015). Dazu aber ist eine professionelle Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angeboten und unterrichtenden Lehrpersonen ebenso erforderlich wie die inhaltliche und organisatorische Abstimmung (vgl. Arnold, 2007; Schüpbach & Herzog, 2009). Die ausserunterrichtlichen Angebote werden von Herzog (2009) als À-la-carte-Lösungen beschrieben, die pädagogische Aspekte vernachlässigen und nur wenig konzeptionelle und inhaltliche Verknüpfungen zum schulischen Unterricht aufweisen. Rauschenbach (2015, p. 24) betont ausserdem, dass die Ziele der ausserunterrichtlichen Angebote unklar seien, was zur Umsetzung einer konturlosen Reform im „konzeptionellen Vakuum“ geführt habe. Damit wird auf die Problematik verwiesen, dass vor dem Ausbau nur wenig wissenschaftlich-inhaltliche Auseinandersetzungen mit dem pädagogischen Inhalt der ausserunterrichtlichen Angebote erfolgten. Sowohl professionstheoretische wie auch pädagogische Diskussionen fanden nur beschränkt statt. Dadurch blieb die Schule das „Machtzentrum [...] [und die] Kerninstanz des Auswachsens in öffentlicher Verantwortung“ (ebd., p. 29). Das heisst, dass dem schulischen Unterricht oft eine wichtigere Stellung eingeräumt wird, als dem ausserunterrichtlichen Angebot. Durch den unklaren Auftrag konnten sich diese Angebote schwer als Teil des Bildungssystems etablieren und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote fehlt eine konkrete Zielsetzung für die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der jeweiligen Schule.

Sowohl die Initiative der Bildungsbehörden als auch die Unklarheiten hinsichtlich der Aufgaben haben dazu geführt, dass die ausserunterrichtlichen Angebote als uneinheitliche Bildungsreform wahrgenommen werden, die wenig in das Bildungssystem integriert sind. Um dies zu ändern, sind inhaltliche Weiterentwicklungen der Angebote und eine begriffliche Vereinheitlichung notwendig, die sich an einem gemeinsamen Qualitätsrahmen orientieren (Brückel, Braunschweig Schuler, Kuster & Dietiker, 2014). Ebenso ist es erforderlich, die Professionalisierung der Mitarbeitenden solcher Angebote zu fördern (Böttcher et al., 2014) und den Fokus auf die neue Lernkultur in der ausserunterrichtlichen Angebote zu richten (Holtappels et al., 2007).

2.3 Arbeitsdefinition der multiprofessionellen Kooperation

Der Begriff Kooperation ist in unserer Alltagssprache geläufig. Dies erschwert die Definition dessen, was wir unter professioneller Kooperation verstehen und wie dieser Begriff von anderen Konzepten abzugrenzen ist (Speck et al., 2011b). Kooperation bezieht sich auf einen sozialen Kontext und beschreibt, wie einzelne Personen oder Organisationen miteinander in Verbindung stehen (Speck et al., 2011a, b). Auch im pädagogischen Bereich sind verschiedene Definitionen von Kooperation, Koordination, Austausch und Zusammenarbeit geläufig (Kamski, 2011). Trotz der vielen definitorischen Unterschiede in der Literatur zu Kooperation, lassen sich doch einige gemeinsame Merkmale erkennen (vgl. Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012). Grundsätzlich ist dann von Kooperation die Rede, wenn die Zusammenarbeit zwischen mindestens zwei Personen stattfindet, auf ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe ausgerichtet ist und regelmässig gegenseitig Erkenntnisse kommuni-

kativ ausgetauscht werden (vgl. Kamski, 2011; Maag Merki, 2009; Mattessich & Monsey, 1992; Spiess, 2004). Balz und Spiess (2009) unterscheiden drei Ebenen der Kooperation.

1) Auf der *individuellen Ebene* sind es „Persönlichkeitsmerkmale, Werthaltungen, Einstellungen und Vertrauen“ (ebd., p. 21), die sich darauf auswirken, wie Personen den Nutzen der Kooperation einschätzen und sich daran beteiligen. Diese Einstellungen sind „definiert als die Bereitschaft, auf einen Gegenstand wertend zu reagieren“ (ebd. p. 22). Eine Person, die eher zum Altruismus neigt, am Gewinn des Gegenübers interessiert ist und nach Gleichheit strebt, ist somit eher kooperationsorientiert als Personen, die eher egoistische Ziele verfolgen und wenig Wert auf die Meinungen der anderen Mitarbeitenden legen.

2) Auf *interpersoneller Ebene* sind es die zwischenmenschlichen Interaktionen, die die Individuen zur Kooperation motivieren. Auch hier spielt das Vertrauen eine zentrale Rolle, welches definiert wird als „die Erwartung, dass man sich auf das Wort oder Versprechen eines anderen verlassen kann“ (ebd. p. 23). Die Bereitschaft zur Kooperation ist somit nicht nur von der individuellen Einstellung, sondern von gemeinsamen früheren und aktuellen Erfahrungen abhängig.

3) Auf der *strukturellen Ebene* bestehen in Institutionen und Organisationen Regeln und Normen sowie Verpflichtungen, die das Verhalten der Individuen und Gruppen beeinflussen. Die Strukturen innerhalb einer Organisation können Vertrauen und Kooperation ermöglichen, indem eine bestimmte Kultur etabliert wird, zum Beispiel im Umgang mit Fehlern oder der Transparenz der Kommunikation. Auf der strukturellen Ebene sind es Gefässe und Aspekte der Arbeitsgestaltung, welche die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren entweder fördern oder behindern können.

Kooperation ist also ein komplexer, zirkulärer und zielgerichteter Prozess, der zwischen unterschiedlichen Personen unter Berücksichtigung individueller und gemeinsam geteilter Ausgangsbedingungen stattfindet. Es müssen die Strukturen vorhanden sein für ein kooperationsfreundliches Klima. In einem solchen Organisationskontext wird die Zusammenarbeit zu einer Strategie, welche der „Zweckrationalität der Organisation“ (Balz & Spiess, 2009, p. 35) entspricht und zur erwartungsgemässen Erfüllung bestimmter alltäglicher Aufgaben beiträgt. Strategisch wird Kooperation geplant, ist zielgerichtet, wird kontrolliert und erfolgt nicht nur aus einer subjektiven Sympathie mit anderen Mitarbeitenden. Sie dient aber oft auch dazu, „die eigenen Interessen voranzubringen“ (Neuberger, 1998, zit. nach Balz & Spiess, 2009, p. 35).

Ahlgrimm, Krey & Huber (2012) stellen ebenfalls in einem Überblick über mehr als sechzig Definitionen von Kooperation eine Verbindung zwischen dem *Kooperationsverständnis* und der jeweiligen Ausgangsbedingung her. Ist zum Beispiel eine **vertragliche Vereinbarung** die Grundlage für die Zusammenarbeit, dann ist diese von „äusseren Erfordernissen“ abhängig. Der Vertrag regelt die Absicht der Akteure, sagt jedoch noch nichts über deren Verhalten aus. Wird die Kooperation als **Einstellung** verstanden, dann ist sie stark von der von Balz und Spiess (2009, siehe oben) genannten individuellen Ebene abhängig und wird als internalisierte, gelernte Verhaltensdisposition bezeichnet. Die individualistische, wettbewerbsorientierte oder altruistische Haltung eines Individuums beeinflusst dessen Bereitschaft zur Kooperation. Auch die **Arbeitsteilung** ist ein zentrales Kooperationsverständnis, welches jedoch weniger auf individuelle psychologische Dispositionen und eher auf die Aufteilung von Aufgaben zwischen verschiedenen Akteuren referiert. Schliesslich ist die Kooperation dann eine **Strategie**, wenn Konkurrenz die Erreichung eines gemeinsamen Ziels verunmöglicht. Kooperative Ziele sind inter-

dependent, das heisst dass beide Kooperationspartner von einem Mehrwert durch die Kooperation profitieren und dadurch dazu motiviert sind, sich gegenseitig auszutauschen und zu unterstützen.

In ausserunterrichtlichen Angeboten können Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund tätig sein, die untereinander und mit den unterrichtenden Lehrpersonen kooperieren (Coelen & Rothner, 2014). Eine solche multiprofessionelle Kooperation stellte neue Herausforderungen an die Gestaltung von Zusammenarbeit im traditionell „monoprofessionellen Funktionssystem“ (Böttcher et al.; 2011; Breuer, 2015) der obligatorischen Schule. Im Gegensatz zur Lehrerkooperation zeichnet sich die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot laut Speck, Olk & Stimpel (2011b, p. 73) dadurch aus, dass sich der Zeitpunkt der Kooperation verändert, die Kooperationsgefässe sich anders gestalten und die behandelten Themen durch die Beteiligung von Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund noch vielfältiger werden. Besteht in Ganztagschulen oder Tagesschulen eine multiprofessionelle Personalstruktur, so bedeutet dies, dass im Alltag unterschiedliche professionelle Einstellungen aufeinandertreffen (Speck et al., 2011a, b). In ausserunterrichtlichen Angeboten sind häufig Personen mit einem sozialpädagogischen Hintergrund tätig, wie zum Beispiel Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erzieherinnen und Erzieher oder Sozialpädagogen (Coelen & Rothner, 2014). Es können aber auch weitere Personen ohne pädagogische Ausbildung angestellt sein (ebd.). Im Gegensatz zu dieser heterogenen Gruppe zeichnen sich die unterrichtenden Lehrpersonen durch einen einheitlichen professionellen – jedoch stufen- oder fachspezifischen – Hintergrund aus. Die beiden kooperierenden Gruppen – Mitarbeitende der ausserunterrichtlichen Angebote und unterrichtende Lehrpersonen – verfügen somit über unterschiedliche „Berufskultur[en]“ (Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018, p. 175). In der *Sozialpädagogik* stehen die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Freizeitgestaltung sowie in informellen Lernprozessen im Vordergrund, während in der *Schulpädagogik* das formale Lernen im Unterricht und die Ausrichtung auf Förderung und Selektion dominieren (Breuer, 2015). Diese gegensätzlichen professionellen Selbstverständnisse können sich im Alltag darin äussern, dass Aufgaben und Zuständigkeiten unterschiedlich wahrgenommen werden und sich auch die Ziele der pädagogischen Arbeit unterscheiden. Damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann, ist es notwendig, dass die professionellen Rollen geklärt sind und gemeinsame Ziele für beide Berufsgruppen formuliert werden (vgl. Breuer, 2015; Breuer & Reh 2010). Laut Speck et al. (2011a, p. 186) zeichnen sich multiprofessionelle Organisationen durch folgende Merkmale aus:

„a) das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort, b) ein relativ hoher Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen, c) eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben bzw. einen konkreten Fall sowie d) ein kontinuierlicher und zeitlich umfangreicher Austausch während der Handlungsvollzüge“ (ebd.).

Diese Definition der multiprofessionellen Kooperation verweist auf einen engen Austausch zwischen den Akteuren und eine gemeinsame Gestaltung der pädagogischen Praxis. Insbesondere wird die Orientierung auf einen bestimmten Fall, zum Beispiel eine herausfordernde Situation mit bestimmten Schülerinnen und Schülern, hervorgehoben.

Im vorangehenden Kapitel wurde dargestellt, dass die ausserunterrichtlichen Angebote und der schulische Unterricht in einer additiven Beziehung zueinander stehen (vgl. Kapitel 2.1. & 2.2.). Somit stellt sich die Frage, ob die Kooperation zwischen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule im pädagogischen Alltag verankert werden kann und für die Umsetzung pädagogischer Prozesse

notwendig ist (Böttcher, 2015; Dizinger et al., 2011). In Bezug auf Balz und Spiess (2009) gilt es herauszufinden, welche strategischen Rahmenbedingungen die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Bereich im Allgemeinen ermöglichen oder behindern. Dabei können die unterschiedlichen professionellen Hintergründe hemmend und erschwerend für die Zusammenarbeit wirken. Deshalb steht im Zentrum dieser Arbeit, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation auf gemeinsame Strategien und Ziele von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote beruht. Der Austausch mit multiprofessionellen Kooperationspartnern gehört in beiden professionellen Gruppen nicht zum Kerngeschäft, sondern erfordert einen zusätzlichen Abstimmungsaufwand (Böttcher, 2015). Deshalb birgt die multiprofessionelle Kooperation die Gefahr, dass Unterschiede zwischen den Professionen – zum Beispiel hinsichtlich der verfügbaren zeitlichen Ressourcen, der Notwendigkeit des Transfers von Informationen oder der Relevanz der Kooperation für den persönlichen Alltag – stärker hervortreten und eine klare professionelle Abgrenzung anstatt einer Annäherung stattfindet (Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die multiprofessionelle Kooperation – die systematischen und zielgerichteten Absprachen zwischen den Mitarbeitenden ausserunterrichtlicher Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen – als strategische Massnahme wahrgenommen werden kann, um diese Angebote nicht nur formal, sondern auch pädagogisch in das obligatorische Schulsystem zu integrieren. Im bildungspolitischen Diskurs lässt sich nachzeichnen, dass selten gebundene Ganztagsschulen (Coelen, 2008) oder Tagesschulen (Schüpbach, 2018) und häufiger offene oder freiwillige Angebote bestehen. Eine strategische institutionelle Verbindung ist sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz bislang eher selten. Gerade unter diesen Umständen kann die multiprofessionelle Kooperation als eine Möglichkeit gesehen werden, um die Ziele des Unterrichts und der ausserschulischen Angebote miteinander abzugleichen und sie auf eine gemeinsame Förderorientierung auszurichten. Mit anderen Worten kann die Entwicklung der ausserschulischen Angebote erst durch die multiprofessionelle Kooperation mit dem Unterricht zu einem Bildungsreformprozess werden. Sie kann als Innovationsstrategie wahrgenommen werden, wenn das strategische Ziel besteht, unterschiedliche Herangehensweisen im pädagogischen Alltag aufeinander abzustimmen und die spezifischen Kompetenzen der unterschiedlichen Berufsgruppen zu nutzen. Bei der Auseinandersetzung mit einer anderen Berufskultur ist ausserdem die individuelle Bereitschaft, sich mit neuen pädagogischen Zielen und Praktiken in Bezug auf das eigene Verständnis auseinanderzusetzen, zentral.

3 Theoretische Grundlagen

Der Studie liegen verschiedene theoretische Ansätze zugrunde, die zum Verständnis der multiprofessionellen Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot beitragen können. Als erste Rahmentheorie werden theoretische Ansätze zur Schulentwicklung skizziert. Diese organisationspsychologische Theorie beschreibt das Verhältnis von Individuum und dem organisationalen Kontext der Schule. Insbesondere wird untersucht, welchen Beitrag die Einstellungen, Handlungsmotive und professionellen Funktionen von einzelnen Personen für die Entwicklung der gesamten Organisation leisten können. Die kooperative Schulentwicklung geht davon aus, dass die Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteuren notwendig ist, damit überhaupt eine Veränderung des komplexen Denkens stattfinden und somit neue Realitäten gemeinsam konstruiert werden können (Rahm, 2010). Die anschliessend beschriebenen drei Theorien – die Kooperationstheorie, die Interventionstheorie und die Qualitätstheorie – lassen sich in dieser Tradition der Schulentwicklung verorten. Deshalb weisen sie ähnliche thematische Schwerpunkte auf. Sie beschäftigen sich einerseits mit der Prozessorientierung und andererseits mit der Mehrebenstruktur des Bildungssystems (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2014; Hameyer, 2014; Holtappels, 2014; Willems & Becker, 2015). Kooperation, Innovation und Qualität erfolgen also mit dem Ziel des individuellen und organisationalen Lernens.

In diesem Kapitel 3 werden die organisations- und sozialpsychologischen Grundlagen umrissen, die den Sinn und Zweck sowie die Bedeutung von Kooperationen, Innovationen und Qualität in sozialen Systemen herleiten. Die Rahmentheorien werden allgemein eingeleitet und anschliessend anhand theoretischer Modelle konkretisiert.

3.1 Theorien der Schulentwicklung

Ziel der Schulentwicklungsforschung ist es, Ausgangsbedingungen zu identifizieren die sich positiv auf die Gestaltung der Schule, der Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen und der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirken. Oft wird in der Schulentwicklungsforschung auf bestimmte Merkmale von effizienten oder „guten“ Schulen Bezug genommen. Entsprechende Modelle erklären dabei das Zusammenspiel dieser Merkmale (Holtappels, 2005; 2012). Schulentwicklung bezieht sich mit einer zukunftsorientierte Ausrichtung auf einen Veränderungsprozess, der anhand spezifischer Aktivitäten – wie der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung – eingeleitet werden kann (Bonsen, 2010; Holtappels, 2012). Im Gegensatz zur Schulwirksamkeit und Schulqualität stehen bei der Schulentwicklung Veränderungsprozesse im Vordergrund (Holtappels, 2005). Im folgenden Kapitel werden die Annahmen der Schulentwicklung anhand zentraler Begriffe dargestellt und anschliessend verschiedene Ausgangsbedingungen der Schulentwicklung identifiziert. Schliesslich wird die Schulleitung als Akteur mit spezifischer Führungsfunktion im zielorientierten Entwicklungsprozess dargestellt.

3.1.1 Annahmen der Schulentwicklung

Grundlegend für die theoretische Darstellung von Entwicklungsprozessen im schulischen Umfeld ist, dass die Organisation Schule auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet wird, die sich durch jeweils spezifische *Akteurskonstellationen* auszeichnen (Dedering, 2007, Berkemeyer, Bos, Manitus & Münthig, 2008). Diese beziehen sich nicht nur auf Akteure der Schule, sondern auf solche, die im erweiterten Kontext der Schule auf der Ebene der Bildungsbehörden angesiedelt sind (Rürup & Bormann, 2013). Schulentwicklung ist eine „willkürliche Veränderung (Entwicklung)“ im Schulsystem (Emmerich & Maag Merki, 2014, p. 12), das heisst sie wird

durch absichtliche Irritationen ausgelöst, wodurch neue Inhalte, Strategien oder Prozesse an das Schulsystem getragen werden (Altrichter & Maag Merki, 2016). Diese können durch unterschiedliche Akteure und das Zusammenwirken gestaltet werden. Dabei sind Akteure der Bildungsverwaltung und der Bildungsbehörden für die inhaltlichen und strukturellen Vorgaben der Veränderung strategischer Ebene zuständig (Lehmann & Imlig, 2018). Sie gestalten die Reformideen mit Bezug auf das Verständnis und eine Vision einer zukünftigen Gesellschaft (ebd. p. 5). Gleichzeitig mit der Reform werden somit gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen definiert oder angepasst, was der Reform einen verbindlichen und offiziellen Charakter verleiht (ebd. p. 7). Im *Mehrebenensystem der Schule* sind bildungspolitische Vorgaben auf der Makro-Ebene situiert, die sich auf die Gestaltung der Meso-Ebene der Einzelschule und die Mikro-Ebene des Unterrichts auswirkt (Emmerich & Maag Merki, 2014; Fend, 2008). Die Herausforderung für die Umsetzung der Reformen sind Übersetzungsleistungen, die zwischen den einzelnen Ebenen erfolgen müssen. Die bildungspolitischen Vorgaben dürfen aufgrund der erweiterten Autonomie der Einzelschulen sowie der Gestaltungsfreiheit der Schulleitung an den jeweils spezifischen Kontext angepasst werden (Lehmann & Imlig, 2018). Fend (2008) nennt diesen Prozess der aktiven Gestaltung der Vorgaben durch die Akteure Rekontextualisierung. Reformvorhaben werden in Schulen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorgeschichte, dem „kollektiven Gedächtnis“ und den wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten aufgenommen und umgesetzt (ebd., p. 27). Schnittstellen zwischen den verschiedenen Ebenen sind anfällig für sogenannte „Implementationsbrüche“ (Van Ackeren, et al. 2011). Diese entstehen dadurch, dass die verschiedenen Akteure im Mehrebenensystem aktive Rollen einnehmen und die Ausgestaltung der Reform in der Praxis mit beeinflussen. Eine intendierte Veränderung oder Verbesserung des Schulsystems in der alltäglichen Praxis kann durch fehlende Strukturen, Ressourcen oder unterschiedliche Haltungen und Bewertungen des Kontexts gehemmt werden.

„Reform ist damit unausweichlich eine stete Koppelung von Idee und Handlung. Denn nur durch diese Verbindung kann überhaupt von Kausalität gesprochen werden“ (Lehmann & Imlig, 2018, p. 6)

Somit sind Reformprozesse und die darin umgesetzten konkreten Innovationen im Verständnis der Schulentwicklungstheorie als Veränderungsmassnahmen zu verstehen, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind und in der Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den mitarbeitenden Personen erfordern (Emmerich & Maag Merki, 2014; Fend, 1988).

Für den Erfolg von Reformen auf der Meso- und Mikro-Ebene der Schule und des Unterrichts sind die *Ausgangsbedingungen des schulischen Kontextes* wesentlich. Dies sind Grundlagen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse, beschreiben handlungsleitende Normen und Werte und bestehen schon vor der Einführung der Reform, können aber durch diese mit beeinflusst werden. Holtappels (2005) identifiziert zum Beispiel sieben Ausgangsbedingungen, die erfolgreiche Prozessverläufe von Reformen charakterisieren. Darunter sind die Innovationsbereitschaft, kooperative Reflexion und partizipative Entwicklung sowie das Handeln der Leitungspersonen (ebd. p. 43). Auffallend ist an dieser Aufzählung, dass die Haltungen der Akteure und ihre Veränderungsbereitschaft im Vordergrund stehen (Lehmann & Imlig, 2018). Wenn pädagogische Prozesse verändert werden sollen, sind somit die Partizipation, Autonomie und der Handlungsspielraum der Mitarbeitenden zentral (vgl. Buske, 2014, p. 205). Diese Aspekte beziehen sich insbesondere auf individuelle Motivationen und Vorlieben. Die Veränderungsbereitschaft kann sich aber auch anhand von einer gemeinsam geteilten Kultur äussern, zum Beispiel in schriftlichen Leitbildern, die gemeinsam erarbeitet werden und sich auf eine gemeinsame Vision ausrichten. Diese kollektiven Ausgangsbedingungen beziehen sich auf ein Bewusstsein, welches das Handeln

der einzelnen Akteure, anhand einer gemeinsamen Zielvorstellung koordiniert (vgl. Buske, 2014).

Klima, Kultur oder Innovationsbereitschaft werden oft als „weiche Faktoren“ der Schulentwicklung beschrieben. Diese Ausgangsbedingungen und sind Aspekte, die schon vor der Reform auf der Ebene der Schule präsent sind. Dabei wird von einem Konglomerat von verschiedenen Merkmalen gesprochen, die die Entwicklungsfähigkeit von Schulen ausmachen. Das Consortium for Policy Research in Education (CPRE) (Beaver & Weinbaum, 2012) zum Beispiel, hat auf Basis von theoretischen und empirischen Argumentationen vier Komponenten definiert, die für die individuelle Entwicklungsfähigkeit von Schulen zentral sind: Das Humankapital, das soziale Kapital, die Kohärenz des Bildungsangebots sowie die verfügbaren Ressourcen (ebd. p. 3). Die vier verschiedenen Komponenten dienen dazu, Entwicklungsbedingungen zu identifizieren und Entwicklungsprozesse in Schulen besser verstehen zu können.

Die Akteure einer Institution unterliegen als Kollektiv „gemeinsamen Zielsetzungen“ und „institutionalisierte[n] Regelsystemen“ (Maag Merki & Altrichter 2015, p. 400). Die Zuständigkeiten in der Schulentwicklung sind auf unterschiedliche Akteurebenen verteilt, was eine Koordination und ein Austausch zwischen den verschiedenen Ebenen erfordert. Professionelle Kooperationen, die zur Reflexion anregen sollen, erfolgen auf der Meso-Ebene der pädagogischen Prozesse. Maag Merki, Werner & Ehlert (2013) betonen zum Beispiel, dass die Lehrpersonen die individuellen Kenntnisse und Kompetenzen im „gemeinsamen Dialog“ einbringen und somit die gemeinsame Zielorientierung und Entwicklungsprozesse fördern können. Durch die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen der Einzelschulen und motivationalen Voraussetzungen der Akteure werden die Kooperationsmöglichkeiten und Kooperationsformen an die lokalen Bedingungen der Schule und Handlungsmöglichkeiten der Akteure im Sinne der Rekontextualisierung adaptiert (ebd.; Fend 2008).

Die Schulentwicklung als Ganzes steht somit in einem Spannungsfeld individueller und gemeinsam geteilter Erwartungen, Haltungen und Normen (Elmore, 2006, p. 7); erfolgt jedoch nicht in einem in sich abgeschlossenen System. Bedingt wird ihre Reaktion durch die vorhandenen Fähigkeiten und das Wissen, welches eine Schule nutzen kann, um auf diese Reformen zu reagieren (Emmerich & Maag Merki, 2014).

3.1.2 Schulleitung als „Driver for Change“

Eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Organisation nimmt die Schulleitung ein, die die pädagogischen Prozesse koordiniert, die Personalstruktur bestimmt und die gemeinsame pädagogische Haltung und Zielorientierung beeinflusst. In der Schulentwicklungstheorie wird deshalb die Rolle der Leitungsperson in den Vordergrund gerückt. So betonen zum Beispiel Hallinger & Heck (2010), dass sich jede Schule auf einer „school improvement journey“ befindet, die massgeblich durch die Leitungsperson strukturiert wird. Die Autoren betonen, dass ein kooperativer und lernorientierter Führungsstil die Entwicklungsorientierung der Schule und Innovationsbereitschaft, sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen und das Führungsverhalten somit als „Katalysator“ für die Schulentwicklung wirken kann. Die Schulleitung stellt das Bindeglied zwischen Bildungsreformen und deren Umsetzung in der schulischen Praxis dar. Sie übersetzt bildungspolitische Vorgaben, adaptiert diese an den Kontext der Schule und teilt sie im Kollegium der Lehrerinnen und Lehrer (Bonsen, 2010).

Im Folgenden wird die Rolle von Leitungspersonen in der lernenden Organisation Schule anhand ihres Wirkungsbereich und ihren Aufgaben dargestellt. Verschiedene Führungsstile werden beschrieben.

3.1.2.1 *Führungsstil und Führungseigenschaften*

Laut Elmore (2006) werden effizienten Schulleitungen unterschiedliche Attribute zugeschrieben. Dabei handelt es sich nicht um spezifische Eigenschaften der Personen, sondern um erlernbare Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich im Handeln der Schulleitungen zeigen. Dies Attribute beschreibt Elmore (2006) als „a collection of patterned actions, based on a body of knowledge, skill, and habits of mind that can be objectively defined, taught, and learned“ (ebd., p. 8). Auf theoretischer Ebene werden verschiedene Rollen und Eigenschaften von „school leaders“ anhand von Führungsstile unterschieden (Marzano, Watermann & McNulty, 2005). Diese sind sich in einigen Aspekten ähnlich (Leithwood & Jantzi 1999; Leithwood, Harris & Hopkins 2008), jedoch auch abhängig vom jeweiligen Wirkungskontext (Hallinger, 2003).

Eine wichtige Grundlage der Führungstheorie ist die Unterscheidung von transformationalen, transaktionalen und laissez-Faire Führungsstilen (Felfe & Goihl, 2002, zit. nach Windlinger, Hostettler & Kirchofer, 2014, p. 35). In ihren Arbeiten haben Bass, Avolio, Jung & Berson (2003) vor allem die Vorteile des transformationalen gegenüber dem transaktionalen Führungsstil betont. Diese liegen darin, dass dem transformationalen Führungsstil aktive und handlungsorientierte Eigenschaften zugeordnet werden, die sich auf die Entwicklung Kompetenzen der Mitarbeitenden und der Institution insgesamt beziehen. Leithwood, Seashore Lewis & Anderson (2004) haben diese Führungsstile auf die Schule übertragen und prägen den Begriff „instructional leadership“, der oft sloganistisch verwendet wird, um einen Führungsstil zu beschreiben, der hauptsächlich auf die Gestaltung des Lernens und des Unterrichts ausgerichtet ist (p. 6). Der transformationale Führungsstil ist nach Ansicht von Leithwood & Jantzi (1999) als Erweiterung des „instructional leadership“ zu verstehen. Transformational leitende Führungspersonen sollen die „vier Is“ der mitarbeitenden Lehrpersonen beschreiben: Individuelle Berücksichtigung, intellektuelle Stimulation, inspirierende Motivation und idealisierter Einfluss (Marzano et al., 2005). Der transformationale Führungsstil fördert somit hauptsächlich Veränderungen und Entwicklungen im Team der Mitarbeitenden als ein „Driver for Change“ (Bryk et al., 2010; vgl. Maag Merki et al., 2010). Auch in der deutschsprachigen Literatur wird betont, dass es nicht „den optimalen Führungsstil oder die optimalen Führungseigenschaften“ gibt (Bonsen 2010). Jedoch nimmt die Leitungsperson eine zentrale Funktion in der Umsetzung von Innovationen im Schulalltag ein.

3.1.2.2 *School-based Management – Aufgaben von Schulleitungen*

Die Übersetzungsleistung von externen Anforderungen an die Schule erfolgt in einem ersten Schritt durch die Schulleitung. Weitere Schritte der Rekontextualisierung werden anschliessend durch die individuellen Lehrpersonen im umgesetzt.

"Damit Innovationen im Schulalltag spürbar werden, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen („rekontextualisieren“).“ (Alt-richter & Maag Merki, 2010, p. 23)

Somit definieren zum Beispiel Bonsen (2010) und Wissinger (2007), dass das „school-based management“ im Vordergrund des Aufgabenprofils der Schulleitungen stehe. Dieses Konzept bezeichnet eine Form der „inner-schulischen Steuerung“, eine Reformstrategie, die insbesondere von der Schulleitung getragen wird (Wissinger, 2007). Im Zentrum steht die Eigenverantwortung, welche die Schulleitung für die Organisations- und Arbeitsstrukturen übernimmt (ebd., p. 113). Das heisst, dass die Steuerung der Schule dezentralisiert stattfindet, wobei strategische Veränderungen in der Gestaltung der Kultur der Einzelschule angestrebt werden (Robertson & Briggs, 1998). Das Zentrum der Steuerung kann laut Leithwood & Menzies (1998) auf drei verschiedenen Ebe-

nen verortet werden und liegt nicht nur bei der Leitungsperson: Die administrative Steuerung räumt der Schulbehörde einen wichtigen Stellenwert ein, die den Einsatz von Ressourcen kontrolliert und die Effizienz der Schule bewertet. Die professionelle Steuerung orientiert sich an der Beteiligung der Lehrpersonen als Expertinnen und -experten für Lernen und Unterricht an den Entscheidungen, die die Gestaltung der Schule betreffen. Eine professionelle Steuerung erfordert Kooperation und Austausch, und kann auch zu einer Verbesserung des Schulklimas beitragen. Die Kontrolle durch die Gemeinde schliesslich richtet das Angebot der Schule stark auf die Erwartungen, Ansprüche und Zufriedenheit der Eltern aus.

3.1.2.3 Schulentwicklung als Führungsaufgabe

Laut Forsyth et al. (2011) setzt die Definition der Rolle der Leitungsperson voraus, dass die Tätigkeit der Lehrpersonen in der Schule und auch die Führung des Lehrerkollegiums als komplexe Aufgaben wahrgenommen werden. Die Leitungsaufgaben sind vielfältig und beziehen sich beispielsweise auf die Gestaltung einer positiven und lernförderlichen Arbeitsumgebung für die Lehrpersonen. Die komplexen Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts erfordert für die Mitarbeitenden eine hohe Autonomie, was auch damit einhergeht, dass den Lehrpersonen ein grosser Teil der Verantwortung für das Unterrichtshandeln übertragen wird (ebd.). Die Schulleitungen übernehmen bestimmte Aufgaben, die das Handeln der Lehrpersonen koordinieren und zum gegenseitigen Respekt, Vertrauen und einer positiven Kooperations- und Organisationskultur beitragen können.

Qualitätsmanagement: Die Entwicklung von Schulen ist von einem strukturierten Qualitätsmanagement abhängig (Rolff, 2010). Deshalb verfügen wirksame Schulleitungen über eine klare „Theory of Action“ (Elmore, 2006) oder „Theory of Change“ (Niedlich, Lindner & Brüsemeister, 2014). Dieses Handlungskonzept beschreibt, dass die Schulleitung eine Vorstellung davon haben sollte, inwiefern eine Verbindung zwischen ihrem Führungshandeln und der Qualität sowie der Entwicklung des Unterrichts und des Lernens in der Schule besteht (vgl. ebd.). Eine klare Visualisierung der sogenannten „Contribution Story“ erleichtert es, indirekte und direkte Wirkungen von Handeln zu definieren. Bezüglich der Umsetzung von Kooperation sind Programme, Leitfäden und Konzepte wirksame Instrumente um gemeinsame Ziele zu festigen, Entscheidungskompetenzen zu definieren und durch die Verschriftlichung Verbindlichkeit, Wertschätzung und Hierarchien zu bestimmen (Niedlich et al., 2014, p.259; Rolff, 2010).

Personalführung: Im Bericht zu sogenannten „Turnaround“-Schulen zeigen Chenoweth und Thekoas (2012), dass effiziente Leitungspersonen Verantwortung für das Team und eine starke Rolle in der Personalführung übernehmen. Dazu gehören sowohl Motivation als auch die bewusste Auswahl geeigneter Mitarbeitenden (ebd.). Laut der Principal-Agent-Theorie sind Leitungspersonen als „Auftraggeber“ und die Mitarbeitenden als „Auftragnehmer“ zu verstehen (Maag Merki et al., 2010, p. 151). Im Fall der Institution Schule muss die Schulleitung auf die Kompetenz der Mitarbeitenden vertrauen, die ihren Unterricht weitgehend eigenständig gestalten (Altrichter & Maag Merki, 2015). So nennt auch Elmore (2006), dass die Hauptschwierigkeiten der Rolle der Schulleitung in der Reziprozität der Führungsbeziehung in der wissens- und kompetenzbasierten Institution einerseits und die fehlende Berücksichtigung von systematischer Personalentwicklung andererseits bestehen (ebd., p.21). Das heisst, dass die Schulleitung auf die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich und ihren Unterricht weiterzuentwickeln, angewiesen ist. Die Entwicklung der Schule als Institution ist nicht nur von der Schulleitung alleine abhängig, sondern sie ist eine gemeinsame Investition in das soziale Kapital der Mitarbeitenden (Leithwood, Seashore Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Wirksame Führung wird als Prozess verstanden, indem die Führungsperson ihre Aktivitäten dem jeweiligen Kontext anpasst und entsprechende Führungsaufgaben im

Team ausgelagert. Somit wird die partizipative Führung im Sinne der „distributed leadership“ als ein Merkmal von Schulen verstanden, die in ihrer Entwicklung schon weit fortgeschritten sind (vgl. ebd.). So beschreibt auch zum Beispiel Bonsen (2010) in Bezug auf die Konzepte der „shared governance“ und des „devolved leadership“, dass die Führungsfunktion nicht an eine bestimmte Person gebunden ist und nicht als eine fixierte Rolle wahrgenommen werden soll (ebd., p. 292). Elmore (ebd., p. 15) betont, dass erfolgreiche Schulleitungen in der Lage sind, Führungsaufgaben im Lehrerkollegium aufzuteilen, sodass die Leitungsaufgabe nicht nur eine isolierte Tätigkeit darstellt, sondern von der „kollektiven Kognition“ des Teams mit getragen wird.

Lern- und Arbeitsklima: Leitungspersonen wirken, wie dies Windlinger et al. (2014) zusammenfassen, „in erster Linie über die ‚Arbeit im System‘ auf die Arbeitsumgebung der Lehrpersonen“ (ebd., p. 7). Das heisst, dass das Schulleitungshandeln einen Einfluss auf die Aktivitäten der Lehrpersonen und die Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts (Schulklima etc.) hat (vgl. Bonsen, 2010). Hallinger, Wang & Chen (2013, p. 275) definieren in ihrem Modell, dass die Schulleitung in Bezug auf die Gestaltung der Arbeitssituation in der Schule drei Hauptaufgaben hat: Die Definition der gemeinsamen Mission und gemeinsamer Ziele, das Management des Unterrichtsprogrammes und die Entwicklung eines positiven Lernklimas in der Schule. Somit wirken die Handlungen der Leitungspersonen indirekt auf die Leistungsverbesserung von Schülerinnen und Schülern – vermittelt über die Schulorganisation, das Arbeitsklima und die Unterstützung und Motivation der Mitarbeitenden (vgl. Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2008). Leithwood, Patten & Jantzi (2010) betonen die Wirkung der Schulleitung auf die positiven Emotionen und Einstellungen der Lehrpersonen (zit. nach Windlinger et al., 2014, p.7), die neben der Förderung des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrpersonen, der Etablierung von organisatorischen Strukturen und Abläufen wirken.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schulleitungspersonen durch ihr Handeln das Lern- und Arbeitsklima und die Entwicklung von Schulen gestalten. Leitungspersonen, die transformational Führen, legen einen Fokus auf die Kompetenz, Inspiration und Motivation der Mitarbeitenden. Diese werden als erfolgreich beschrieben, wobei sich dieser Erfolg durch die Veränderungsbereitschaft der Mitarbeitenden der Schule zeigt. Die Mitarbeitenden sollen das Arbeitsklima als positiv wahrnehmen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln im Unterricht übernehmen. Lehrpersonen verfügen im Alltag über eine ausgeprägte Autonomie im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Umso wichtiger ist die gegenseitige Unterstützung – zum Beispiel anhand der Kooperation. Einerseits ist der systematische, professionelle Austausch für die Weiterentwicklung des Unterrichts wichtig, indem gemeinsame Ressourcen für die individuelle Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen genutzt werden können. Andererseits trägt aber die Kooperation einen wichtigen Anteil zur Etablierung gemeinsamer Ziele auf der Meso-Ebene der Schule bei und wirkt somit als Instrument, um Innovationen anzustossen und in einem institutionellen Rahmen zu etablieren. Schulleitungen sollen ihr Handeln dem jeweiligen Kontext der Schule anpassen und eine gemeinsame Ausrichtung und Zielsetzungen formulieren. Kooperation wird dann als Innovationsstrategie wichtig, wenn sie sich auch im Rahmen der Beteiligung der Mitarbeitenden am Entwicklungsprozess und an der Umsetzung der Reformen zeigt. Schulentwicklung ist ohne Einbezug der Lehrpersonen nur schwer möglich. Dies gelingt durch die Kultivierung einer gemeinsamen „kollektiven“ Mission – einer Theory of Action – die nicht nur durch die Leitungsperson, sondern auch durch die Lehrpersonen mitgetragen wird. Somit ist Führung nicht nur eine fixierte, formelle Rolle, sondern eine erlernbare Kompetenz. Aus der differenzierten und vielfältigen Rolle der Schulleitungen können Aspekte und Verantwortungsbereiche an die Lehrpersonen abgegeben werden, die das Lernen der Organisation Schule ermöglichen.

3.1.3 Einstellungen als Indikatoren der Schulentwicklung

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, sind Einstellungen zur Kooperation für die Herausbildung von Kooperationstätigkeiten relevant: „Man nimmt an, dass Einstellungen das Verhalten steuern“ (Bohner, 2003, p. 266). Sie beziehen sich auf kognitive Prozesse, welche die Bewertung eines bestimmten Einstellungsgegenstandes in einem bestimmten sozialen Kontext beinhalten (ebd., p. 267).

Neben diesen expliziten können implizite Einstellungen bestehen, die auf Emotionen oder einem bestimmten früheren oder aktuellen Verhalten basieren. Dies kann zu Verzerrungen führen, wenn die Teilnehmenden im Sinne der sozialen Erwünschtheit reagieren. Es kommen Heuristiken – das heisst „einfache Entscheidungsregeln“ – zum Einsatz, die den Individuen die Reaktion auf bestimmte Reize erleichtern (Bohner, 2003, p. 277). Individuen haben oft Handlungsdispositionen, die in der Sozialpsychologie als Reaktionstendenz beschrieben werden (z. B. Ja-Sage-Tendenz) (vgl. Liepmann, 1997, p. 390). Dieser Hintergrund erfasst die Einstellung als individuelle Merkmale, die sich zwischen verschiedenen Personen unterscheiden können.

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Gründe und Prozesse beschrieben, die zu einer Veränderung der Einstellungen von Individuen beitragen können. Laut Bohner (2003, p. 272) haben Individuen eine Tendenz zur „inneren Konsistenz einer Einstellung“ (ebd.). Das heisst, dass der kognitive Aufwand zur Veränderung einer Einstellung oft als hoch eingeschätzt wird und sich Individuen an ihrer früheren Haltung und der Meinung des sozialen Umfeldes orientieren. Die Veränderung einer Einstellung erfordert „aktives Denken“ (ebd., p. 280) mit Blick auf das Einstellungsobjekt. Positiv beeinflusst werden Einstellungsänderungen durch die neue Interpretation von Wissen oder positive Reaktionen der Sozialisationspersonen hinsichtlich des Einstellungsobjekts (ebd., p. 281). Damit sich Einstellungen tatsächlich verändern, müssen diese Informationen neu verarbeitet werden und zu einer „kritischen Abwägung der Argumente, die zu einer bestimmten Position vorgebracht werden“, führen (vgl. ebd., p. 283). Der Persuasionseffekt (ebd., p. 284) beschreibt, ob eine oberflächliche Veränderung der Einstellung zum Einstellungsgegenstand oder eine objektive Elaboration stattgefunden hat. Einstellungen entwickeln sich positiv, wenn die Bilanz der individuellen kognitiven Prozesse positiv ausfällt. Periphere Hinweisreize, wie zum Beispiel externe Erwartungen, lösen oft keine nachhaltigen und tiefgreifenden Einstellungsänderungen aus, und die Einstellungen können sich auch negativ verändern. Findet jedoch eine objektive Elaboration des Einstellungsgegenstandes statt, dann können Verstärkungen zu einer deutlich positiveren Reaktion führen (ebd., p. 283–285).

Der soziale Kontext kann somit als Bedingung für die Herausbildung und Veränderung von Einstellungen wirken. Er ist durch die organisationalen Grenzen definiert in denen die Lehrpersonen, die weiteren Mitarbeitenden sowie die Leitungspersonen gemeinsam tätig sind. Das innere Verhältnis – zum Beispiel zur Kooperation – kann persönliche Gründe haben oder aufgrund der Haltungen der Sozialisationspersonen hervorgerufen werden. Kooperation kann als Tätigkeit beschreiben werden. Zum Beispiel wie oft oder unter welchen Umständen tatsächlich kooperiert wird. Wird aber die Zielorientierung oder die Zufriedenheit mit der Kooperation bewertet, dann handelt es sich um eine Einstellung, die aus objektiver Sicht nicht als richtig oder falsch bewertet – respektive anhand der Praxis nicht validiert oder falsifiziert werden kann. Welche Ziele mit der Kooperation verfolgt werden kann zum Beispiel von der Sympathie zwischen den Mitarbeitenden geprägt sein oder durch die Haltung in der Schule. Ebenso ist die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit davon abhängig, welche persönlichen Erfahrungen man gemacht hat und wie man diese interpretiert. Diese unterschiedlichen Gründe für die Kooperation und die diesbezüglichen Einstellungen werden im folgenden Kapitel im Rahmen der Kooperationstheorie diskutiert.

3.2 Kooperationstheorie

In der Kooperationstheorie werden Entscheidungen für oder gegen die Zusammenarbeit vor dem Hintergrund einer bestimmten Aufgabe ins Zentrum gerückt (Meyers, 1999). Wie in Kapitel 2.1 gezeigt, findet Kooperation im sozialen Austausch zwischen mehreren Akteuren statt (Spiess, 2004). Kooperatives Handeln bezeichnet somit eine Interaktion, die in einem sozialen Umfeld erfolgt und je nach Kontext und Absicht der Individuen unterschiedlich gestaltet sein kann. In dieser Interaktion wird soziales Kapital aufgebaut, welches sich anhand der sozialen Beziehungen und der dadurch zugänglichen Ressourcen bemisst (vgl. Bernhard, 2008). Der Ursprung der Kooperationstheorie liegt in sozialpsychologischen Spieltheorien, die sich mit sozialen Dilemmata beschäftigen (Frank & Frey, 2002). In diesen konstruierten sogenannten „mixed-motive interactions“ (ebd., p. 122) wird untersucht, unter welchen Bedingungen sich Individuen für die Bewahrung des Eigeninteresses oder zu Gunsten des kollektiven Interesses entscheiden. Im Folgenden werden zwei Ansätze vorgestellt, die sich mit Kooperation auseinandersetzen und versuchen, soziale Prozesse anhand des Handelns von Individuen im Verhältnis zu ihrem Umfeld zu erklären (Vanberg, 1975). Der eine hebt die individuelle Motivation (Individualismus), der andere die Perspektive des sozialen Umfelds (Kollektivismus) als Grund für kooperatives Handeln hervor. Beide Ansätze werden miteinander verbunden, um sie im folgenden Abschnitt anhand der Kooperation im schulischen Kontext und der multiprofessionellen Kooperation zu reflektieren. In einem dritten Abschnitt werden die Ausgangsbedingungen der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot näher betrachtet.

3.2.1 Sozialpsychologischer Ansatz zur Erklärung kooperativen Handelns

Die Sozialpsychologie erklärt die Entstehung von zwischenmenschlichen Beziehungen anhand von drei Phänomenen, die in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen: Konkurrenz, Konflikt und Kooperation (Frank & Frey, 2002). Alle drei sind dadurch geprägt, dass sie auf Interdependenz – die gegenseitige Abhängigkeit von Personen – ausgerichtet sind und als zukunftsweisend wahrgenommen werden. Das heisst, dass zwischen Personen (interpersonal) sowie in oder zwischen Gruppen (intra- oder intergruppal) soziale Beurteilungsprozesse vor dem Hintergrund von „Interessen, Zielen, Handlungen oder Werten“ (ebd., p. 120) stattfinden, die nicht nur das gegenwärtige, sondern auch das zukünftige Denken und Handeln der Individuen beeinflussen. Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze, wie eine Entscheidung für oder gegen die Kooperation, das heisst für das Eigeninteresse oder das kollektive Interesse, zustande kommt.

3.2.1.1 Methodologischer Individualismus: Fokus individuelle Motivation

Die Theorie des methodologischen Individualismus, auch Rational-Choice-Theorie genannt, stellt das Handeln der Akteure in den Vordergrund (Kropp, 2008, p. 146ff.; Heidler, 2008, p. 370). Dieses wird als „Entscheidung zwischen Alternativen“ (Bernhard, 2008, p. 124), als kalkulierte Aktion und strategischer Abwägungsprozess verstanden. Gefragt wird, weshalb sich Individuen auf eine Zusammenarbeit einlassen und diese als mögliche Handlungsstruktur einschätzen: „Under what conditions will cooperation emerge in a world of egoists without central authority?“ (Axelrod, 1984, p. 3). Im methodologischen Individualismus werden solche sozialen Prozesse als von Eigeninteresse geprägte Abwägungen von Kosten und Nutzen bestimmt (Kropp, 2008). Demzufolge handeln Individuen hauptsächlich aus einer egoistischen, auf individuellen Einstellungen basierenden Perspektive heraus.

Einstellungen werden als Bewertungen eines bestimmten Gegenstandes, einer Idee oder eines Konzepts verstanden (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Sie entstehen in einer Kombination aus sozialen Erfahrungen und indivi-

duellen Dispositionen und helfen den Individuen, in bestimmten situativen Zuständen Handlungs- und Denkeigenschaften herauszubilden. Einstellungen können sich aus drei verschiedenen Komponenten zusammensetzen: Kognitiv basierte Einstellungen entstehen durch die Abwägung von Fakten im Hinblick auf ein bestimmtes Einstellungsobjekt, affektiv basierte Einstellungen werden von Werthaltungen und Emotionen mitgestaltet, und verhaltensbasierte Einstellungen werden den Individuen erst während der ausgeführten Handlung bewusst (vgl. ebd., p. 218–221). Wird diese sozialpsychologische Theorie auf die Einstellung zum kooperativen Verhalten übertragen, dann ergeben sich positive Einstellungen gegen über einer Kooperation, wenn 1) die Vorteile der Kooperation für die Individuen die Investitionskosten übersteigen, 2) die Person sich als kollegial, teamorientiert und kompromissbereit einschätzt und positive Erfahrungen mit früheren Kooperationen verbindet oder 3) kooperatives Verhalten zur Handlungsnorm bestimmter sozialer Situationen gehört (vgl. ebd.). Erst dadurch, dass Menschen zueinander in Beziehung treten, entsteht eine *soziale Verbindung* (Axelrod, 1984) und somit die *Motivation*, eigene Ziele gemeinsamen Zielen unterzuordnen.

Die Notwendigkeit, dass Individuen *soziale Verbindungen* eingehen, wird in den philosophischen Betrachtungen zum „Staatsvertrag“ und zur gesellschaftlichen Evolution begründet (ebd.). In sozialen Situationen können sich jedoch Interessenkonflikte ergeben, wenn Personen ihre eigenen Interessen denen eines Kollektivs (eines Systems, einer Gruppe oder der Gesellschaft) unterordnen müssen. Dies führt zu individuellen Entscheidungen in Konfliktsituationen, welche in der aktuellen Sozialpsychologie anhand von sozialen Dilemmata erklärt werden, die „situative und/oder personale Bedingungen für kooperatives oder nicht-kooperatives Verhalten“ (Frank & Frey, 2002, p. 123) hervorheben. Axelrod (1984) beschreibt beispielsweise das typische Gefangenendilemma, worin das Schicksal zweier Angeklagter von deren Einschätzung des kooperativen Verhaltens abhängt. Die effektivste Kooperationsstrategie besteht ihm zufolge darin, dass die jeweils nächste Handlung auf die Handlung des Kooperationspartners bezogen wird (tit for tat). Das heisst, dass sich die Akteure in einem zirkulären Austauschprozess immer wieder neu für einen Handlungsweg entscheiden müssen. Somit kann dieselbe Ausgangssituation (Dilemma) zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Vor diesem Hintergrund liegt das theoretische Interesse individualistischer Ansätze der Sozialpsychologie insbesondere darin, subjektive Bedingungen für die Entstehung von Kooperation zu beschreiben. Dabei spielt die Wahrnehmung der Akteure eine zentrale Rolle. Es wird angenommen, dass Kooperationen, die mit positiven Einstellungen verbunden sind, sich auch in „kooperationsfeindlichen“ Situationen als stabil erweisen (ebd., p. 21). Axelrod (1984, p. 177) spricht von einer „robustness of reciprocity“. Auch Frey & Frank (2002) beschreiben dieses Phänomen mit der Kooperationstheorie nach Deutsch (1949/1973), die besagt, dass Kooperation dann am effektivsten erreicht werden kann, wenn sich die Ziele der Akteure nur durch den Austausch erreichen lassen. Sind die Ziele negativ miteinander verbunden, resultiert aus der Kooperation nur für eine Person ein Gewinn, während bei der Noninterdependenz für beide Parteien weder ein positives noch ein negatives Ergebnis entsteht. In diesen beiden Fällen ist die Entstehung von Kooperation unwahrscheinlich (Frank & Frey, 2002, p. 133). Meyers (1999) formuliert zwei Grundannahmen als Voraussetzung für die Entstehung einer Kooperation:

„Die Annahme, das Verhalten der Akteure sei rational und zielgerichtet (wobei die Akteure durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können). Die Annahme, dass Kooperation den Akteuren Gewinne oder Belohnungen verspricht (wobei die Gewinne oder Belohnungen für jeden Akteur weder gleich gross noch von gleicher Art sein müssen)“ (ebd., p. 423).

Dabei ist nicht unbedingt das tatsächliche Verhalten der Akteure ausschlaggebend, sondern ob sie vom jeweils anderen als kooperativ eingeschätzt werden. Diese individuelle Bewertung „beeinflusst dabei sowohl die Dynamik (den Umgang der Akteure miteinander) als auch das Ergebnis der Interaktion“ (Frank & Frey, 2002, p. 133).

Ob ein Individuum an einer Kooperation teilnimmt oder nicht, hängt davon ab, wie es deren subjektiven Nutzen einschätzt (Frank & Frey, 2002). Es nimmt die Umstände der Kooperationssituation wahr und verarbeitet relevante Informationen über die Akteure. Diese kognitive Einschätzung bildet die Grundlage für die Kooperationsmotivation als psychologischen Zustand (vgl. ebd., p. 131). Nach der Beurteilung der Situation können unterschiedliche Strategien verfolgt werden. Dazu gehört zum Beispiel, Zugeständnisse zu machen, die eigenen Interessen durchsetzen oder eine Lösung des Problems anzustreben. Im letztgenannten Fall müssen die Motive beider Akteure kommuniziert werden, das heisst, es braucht eine Abstimmung der Motive, gegenseitiges Vertrauen und Flexibilität. Die Entscheidung für oder gegen eine Strategie ergibt sich nach dem „Dual-Concern Model“ aus dem Eigeninteresse (niedrige oder hohe Ansprüche) in Abhängigkeit vom Interesse der anderen Partei. In diesem Modell führen ein hohes Interesse an der anderen Person sowie hohe Ansprüche an die eigenen Ziele am ehestens zu einer erfolgreichen, kooperativen Lösung des Problems. Frank & Frey (2002) verweisen zudem auf psychologische Hindernisse für eine gelingende Kooperation. Dazu gehören das psychologische Motiv der Dissonanzreduktion, ein übermässiges Vertrauen in die eigene Kompetenz, die Verlustaversion sowie mentale Schemata.

3.2.1.2 Methodologischer Kollektivismus: Fokus soziales Umfeld

Im methodologischen Kollektivismus wird eine Verbindung zwischen den Akteuren auf einer übergeordneten Ebene für die Entstehung von Kooperation vorausgesetzt (Bernhard, 2008). Das heisst, es muss zusätzlich zu den individuellen Zielen auch soziale Ziele geben, die nur durch die Kooperation mit den Partnern erreicht werden können. Die Tradition der Ganzheitslehre setzt sich damit auseinander, dass das Gesamte mehr ist als die Summe seiner Teile (Heidler, 2008; Meyers, 1999; Luhmann, 1975). Dabei wird das jeweilige System als eine geteilte kollektive Dimension wahrgenommen, die unabhängig von den individuellen Haltung der Akteure existiert (Bernhard, 2008). Einstellungen zur Kooperation entwickeln sich in einem bestimmten sozialen Kontext – in der Gesellschaft bei Meyers (1999) oder der Organisation bei Luhmann (1975). Im kollektivistischen Ansatz entsteht soziales Kapital durch die Einbettung des Individuums in soziale Strukturen, indem es sich innerhalb eines Beziehungsgefüges positioniert (Bernhard, 2008). Aus sozialpsychologischer Perspektive werden die individuellen Einstellungen durch das soziale Umfeld positiv oder negativ verstärkt, indem das Verhalten wichtiger Sozialisationspersonen beobachtet und mit den subjektiven Haltungen abgeglichen wird (Aronson et al., 2014).

Die Systemtheorie nach Luhmann (1975) erklärt, wie Kooperation innerhalb und zwischen sozialen Systemen entsteht. Soziale Systeme sind als „selbstgenügsame[s] Ganze[s]“ (ebd., p. 195) konstruiert, die jedoch durch einen Input von aussen stimuliert werden können. Entwicklungen im System sind nur durch die Einordnung in die soziale Umwelt möglich. Dazu muss aber eine Unausgeglichenheit der Ressourcenlage vorhanden sein, die den Austausch zwischen den Systemen motiviert. Systeme können nicht in einem luftleeren Raum betrachtet werden:

„Die These lautet vielmehr, dass die Strukturen und Prozesse eines Systems überhaupt nur in Beziehung auf dessen Umwelt möglich und verständlich sind; ja dass erst der Umweltbezug überhaupt festlegt, was in einem System als Element und was als Beziehung zwischen Elementen funktioniert“ (ebd., p. 194).

Im methodologischen Kollektivismus nimmt somit die soziale Umwelt des Individuums als Handlungsraum eine zentrale Funktion ein. Die Positionierung des Individuums in einem System wird durch die funktionale Differenzierung bestimmt, das heisst, dass die unterschiedliche Ressourcenlage dazu führt, dass ein Austausch zwischen den Individuen und Systemen entsteht (Luhmann, 1975). Erst die Kooperation ermöglicht den Austausch von Ressourcen.

Die sozialen Motive wirken dann in Kooperationssituationen, wenn die eigenen Haltungen durch den Bezug auf die Gruppe der möglichen Kooperationspartner und nicht allein durch eine individuelle Reflexion zustande kommen. Die soziale Identität von Personen wird durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bestimmt, deren Mitglieder bestimmte Merkmale, Auffassungen oder Charakteristika teilen (Mummendey & Otten, 2002, p. 96). Soziale Gruppen können sich somit durch eine spezifische Kooperationshaltung auszeichnen, wobei die Zusammensetzung der Kooperationsgruppe sowie die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Kooperationshaltung relevant sind (Frank & Frey, 2002, p. 138). Ausserdem können in der Gesellschaft wirksame Stereotype von der Kooperationsbereitschaft von Gruppen für die Beurteilung der Situation hinzugezogen werden. Das soziale Umfeld, in dem eine Kooperation stattfindet, beeinflusst somit massgeblich die gemeinsam etablierten Kooperationsstrategien. Pruitt & Kimmel (1977) formulieren dazu die Zielerwartungshypothese. Diese besagt, dass insbesondere die Erwartungen, die aufgrund früherer Erfahrungen in bestimmten Kontexten gebildet wurden, auf die kollektive Kooperationsmotivation wirken. Gemeinsame Erfahrungen sowie die Konsistenz und Prävalenz der früheren Kooperationspraxis in intergruppalen und intragruppalen Situationen begünstigen die kollektive Kooperationsmotivation. Vertrauen und Zuversicht prägen somit ein positives Klima mit einer kooperativen Zielstruktur (Frank & Frey, 2002).

3.2.1.3 Ein integratives Modell der Einstellungsänderung zur Kooperation

Anhand beider Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Kooperation, des individualistischen und des kollektivistischen, lässt sich nachvollziehen, dass sowohl die Einstellung als auch die Zielorientierung relevant sind. Frank & Frey (2002) beschreiben Kooperation als „mixed-motive interaction“ (ebd., p. 122). Das heisst, dass die individuellen Einschätzungen des Nutzens der Kooperation nicht ohne einen Bezug auf das soziale Umfeld gebildet werden können und somit eine Interaktion zwischen individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen auf die Kooperation wirkt.

Die meisten Autoren gehen davon aus, dass sich die Einstellungen zur Kooperationen im Laufe der Zeit weiterentwickeln bzw. verändern können. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn sich die Ziele und Motivationen der Individuen verändern oder wenn Vorteile, die sich aus der Kooperation ziehen lassen, im sozialen Kontext neu beurteilt werden müssen. Bei diesen kann es sich auch um antizipierte Gewinne handeln, wodurch die Kooperation im „Schatten der Zukunft“ zwischen rationalen Individuen aus Eigeninitiative entsteht (Axelrod, 1984; Meyers, 1999, p. 342). Meyers (1999) zitiert Milner (1992, p. 470): „cooperation arises tacitly; it evolves over time as the actors' expectations converge“. Dabei entsteht die Kooperation zwar „stillschweigend“, aber nicht ohne aktive Anregung, sondern dadurch, dass sich die Einstellungen der Kooperationspartner einander annähern und auf ein gemeinsames Ziel ausrichten.

Die Veränderung von Einstellungen wird in der Sozialpsychologie als dynamischer Prozess beschrieben, der nicht immer einer bestimmten Logik folgt, sondern spontan oder als Reaktion auf soziale Einflüsse erfolgen kann (ebd., p. 223). Grundsätzlich wird unterschieden, ob im Prozess eine tiefgreifende oder eine oberflächliche Einstellungsänderung stattfindet. Tiefgreifende Einstellungsänderungen basieren auf einer kognitiven (Neu-)Be-

urteilung einer Situation, in der das Individuum selbstständig zu einer anderen Überzeugung gelangt, zum Beispiel durch starke Argumente, überzeugende Vertreter der neuen Einstellung oder durch eine veränderte Selbstwahrnehmung (ebd., p. 226). Wird die Einstellungsänderung durch periphere Attribute ausgelöst, die wenig mit dem Einstellungsgegenstand selbst zu tun haben – wie zum Beispiel der Attraktivität eines Kooperationspartners –, dann findet nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Einstellungsgegenstand statt. Einstellungsänderungen, die durch solche peripheren Attributionsprozesse zustande kommen, sind längerfristig oft weniger stabil, etwa dann, wenn sich die soziale Situation verändert.

Tiefgreifende Einstellungsänderungen sind auf eine Kombination unterschiedlicher Ausgangsbedingungen zurückzuführen, die die Einstellungskomponenten auf allen drei Ebenen mit berücksichtigen: Kognition, Emotion und Verhalten. Insbesondere bei der Lösung von Konflikten, die kooperative Aktivitäten einschränken, sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen (Pruitt & Olczak, 1995, zit. nach Frank & Frey, 2002, p. 148): Motivation, Affekt, Kognition, Verhalten und das soziale Umfeld. Dieses sogenannte MACBE-Modell wird für die Erklärung von Einstellungsänderungen im Hinblick auf die kooperative Haltung verwendet und betont den interaktiven und dynamischen Charakter der Kooperation. Für die Einschätzung des Weiterentwicklungspotentials muss jedoch zuerst definiert werden, inwiefern die Bedingungen auf individuellen, intra- oder intergruppalen Abwägungen beruhen (vgl. ebd., p. 149).

Die theoretischen Annahmen zur Einstellungsänderung weisen ebenso wie die Theorien zur Entstehung der Einstellungen darauf hin, dass komplexe individuelle Prozesse in einem bestimmten sozialen Kontext die Einstellungsänderung mit bedingen. Einstellungsänderungen lassen sich somit nur begrenzt vorhersagen (vgl. Aronson et al., 2014, p. 246).

3.2.2 Kooperation als Einstellung und Tätigkeit im schulischen Kontext

Auch in der Organisation Schule muss das Handeln der Einzelperson im institutionellen Rahmen – dem „normierten Kontext“ (Fend, 2008, p. 20) – interpretiert und in dieser „objektive[n] Wirklichkeit“ (ebd.) situiert werden. Argyris & Schön (1999) betonen, dass sich Schulen als lernende Organisationen „den veränderten Bedingungen anpassen, aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren ziehen“ (p. 9). Produktives Organisationslernen findet dann statt, wenn damit ein bestimmtes Ziel verfolgt wird (ebd.). Das bedeutet, dass nicht nur das Individuum, sondern auch die Schule als Organisation sich Ziele für die Kooperation setzen kann. Somit ist es durchaus möglich, dass Organisationen autonom und ohne Verbesserungsdruck den Weg der Exploration neuer Lösungs- und Gestaltungsansätze – zum Beispiel durch die Kooperation – wählen (ebd., p. 35). Die Beteiligung an Kooperationen setzt sowohl ein positives kollektives Umfeld als auch die „Eigenaktivität“ (Maag Merki et al., 2013, p. 27) der handelnden Individuen voraus.

Im Folgenden werden zwei Ausprägungen der Kooperation als Innovationsstrategie unterschieden: die Kooperation als Einstellung und die Kooperation als Tätigkeit (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, p. 21).

Kooperation als Einstellung: Wird Kooperation als Einstellung verstanden, dann ist sie ein Merkmal einer Person oder Personengruppe, welches „unabhängig von konkreten Situationen existiert“ (Ahlgrimm et al., 2012, p. 20). Einstellungen sind internalisiert und stellen eine „gelernte Handlungsdisposition“ dar (ebd.). Sie gelten entweder nur für ein bestimmtes Individuum oder für die gesamte Gruppe, zum Beispiel für ein Lehrerkollegium. Individuelle und kollektive Einstellungen zur Kooperation sind stabil und können wie bereits gezeigt das Verhalten der Einzelpersonen oder der Gruppe beeinflussen (Buske & Zlatkin-Troitschanskaia, 2009; Steinert &

Maag Merki, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012).

Im schulischen Kontext beschreibt Lortie (1975) dieses Verhältnis von Individualität und Kollektivität als Merkmal der zellularen Organisationsstruktur der Schule (zit. nach Altrichter & Eder, 2004, p. 197). Kooperation zwischen Lehrpersonen ist angesichts der individuellen Zuständigkeit für die Klassen nicht unbedingt notwendig und basiert auf dem Autonomie-Paritäts-Prinzip (ebd.). Es wird eine hohe Autonomie und Spezialisierung der Tätigkeiten erwartet. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen die Rechtmässigkeit des Handelns der Kollegen schlecht abschätzen können und sich deshalb auch nicht in deren Angelegenheiten einmischen wollen. Kollegialität beschreibt demnach, dass die professionelle Autonomie des Anderen respektiert wird. Dies kann für engere Formen der Kooperation erschwerend wirken (Idel et al., 2012, p. 16).

Die Einstellung zur Kooperation ist jedoch nicht nur ein individuell zu gestaltender Prozess, sondern wird auch durch die Anwesenheit und Bereitschaft des Kooperationspartners beeinflusst. Im Rahmen der Lehrerkoope-ration ist der professionelle Ethos, das heisst das Verständnis als Gemeinschaft mit einheitlichen Zielen, für das Gelingen der Zusammenarbeit relevant (Buske & Zlatkin-Troitschanskaia, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012). Wie das folgende Zitat zeigt, ist die gegenseitige Anerkennung und die kollektive Ausrichtung auf die kooperative Praxis ein wichtiges sinnstiftendes Merkmal für gelingende Kooperation. Dazu gehört die Annahme, dass die Zusammenarbeit im Gegensatz zur alleinigen Bewältigung der Aufgabe zu einem Mehrwert für die Beteiligten führt (vgl. ebd.). Diese gemeinsame Kooperationspraxis wird auch als „Nährboden“ für die weitere Beteiligung an Kooperationen verstanden (Haenisch, 2010, p. 32).

„Zur Kooperation bedarf es der Stiftung kooperativer Bündnisse, der Etablierung einer Kooperationskultur, die auf reziproker Anerkennung der anderen als Professionelle und einem gemeinsam geteilten Professionsethos beruht“ (Idel et al., 2012, p. 15).

Diese Ausrichtung der Kooperation auf ein gemeinsames Ziel unter Berücksichtigung der Kommunikation, des gegenseitigen Vertrauens und der Autonomie ist sehr offen formuliert (Fussangel & Gräsel, 2012). So können zum Beispiel strategische, aber auch empathische Ziele verfolgt werden. Individuen entscheiden aufgrund ihrer Einstellung zur Kooperation, ob sie sich an unterschiedlichen Kooperationstätigkeiten beteiligen oder eine Form der Nicht- oder Pseudokooperation wählen (Fussangel 2008, p. 18).

Kooperation als Tätigkeit: Wird Kooperation als Tätigkeit verstanden, dann geht es nicht um sinnstiftende Bewertungs- und Beurteilungsstrukturen, welche der Kooperation zugrunde liegen, sondern um die konkrete Handlung. Diese kann nach den genutzten Möglichkeiten, der Häufigkeit und den Inhalten unterschieden werden (Tillmann, 2011). Kooperationsmöglichkeiten werden als Schnittstellen verstanden, die für den Austausch zwischen mehreren Personen genutzt werden können (vgl. Jutzi et al., 2013). Kooperative Tätigkeiten finden in einem bestimmten örtlichen oder zeitlichen Rahmen statt. Werden formelle Schnittstellen durch die organisatorischen Rahmenbedingungen definiert, finden informelle Gespräche eher spontan statt. Dabei sind Kooperationstätigkeiten nicht auf die Präsenz beider Kooperationspartner beschränkt, sondern beinhalten auch Formen des schriftlichen Austausches (z. B. anhand von Pendelheften, E-Mails etc.), was eine gewisse zeitliche Unabhängigkeit erlaubt (vgl. ebd.). Ausserdem kann die Kooperation hinsichtlich der Häufigkeit variieren. So erfordert die individuelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern regelmässige Absprachen, während Weiterbildungsanlässe weniger häufig vorkommen (Maag Merki et al., 2009b, 2010).

Die Frage, inwiefern die Kooperation zwischen Lehrpersonen als Innovationsstrategie wahrgenommen wird, kann somit anhand der individuellen und der kollektiven Einstellungen sowie anhand konkreter Tätigkeiten beschrieben werden. Beide Kooperationsdimensionen tragen dazu bei, welche aktuellen und zukünftigen Erwartungen mit der Zusammenarbeit verbunden sind. Somit zeigt sich auch bei der Lehrerkoooperation, dass sie durch multiple Motive mehrerer Akteure bestimmt wird.

3.2.3 Ausgangsbedingungen multiprofessioneller Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote

Auch in Tagesschulen oder Ganztagschulen wird die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden und unterrichtenden Lehrpersonen als theoretische Innovationsstrategie propagiert. Dabei sind laut Speck et al. (2011b) unterschiedliche Motive für die Kooperation relevant (ebd., p. 193): Erstens können durch die multiprofessionelle Kooperation die Bedürfnisse des schulischen Standorts berücksichtigt werden. Dazu gehört den Autoren zufolge zum Beispiel die Imageverbesserung der Region durch die Bereitstellung eines mit der Schule koordinierten, attraktiven Freizeitangebots. Zweitens können die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund der Kooperation stehen, etwa wenn es gilt, sozioemotionale Defizite auszugleichen oder gemeinsam die individuelle Förderung als pädagogisches Ziel zu verfolgen. Drittens können die unterrichtenden Lehrpersonen von der Kooperation profitieren, indem sie entlastet werden oder auch Aufgaben im Tagesschulangebot übernehmen (vgl. ebd.).

Diese Motive tragen zur individuellen und gemeinsamen Entscheidung bei, welche *Formen* von Kooperation umgesetzt, welche *Inhalte* fokussiert, in welchem *Ausmass* und mit welcher *Intensität* kooperiert wird und welche Bedeutung der Kooperation letztlich zukommt (vgl. Böttcher et al. 2014; vgl. Abb. 1). In ihrem Modell gehen Böttcher et al. (2014) davon aus, dass sich die jeweiligen Ausgangsbedingungen in unterschiedlichem Ausmass auf die genannten Dimensionen der Kooperation auswirken. Sie unterscheiden vier verschiedene Ausgangsbedingungen für die Kooperation:

Institutionen und gesellschaftliche Vorstellungen: Das Individuum als handelndes Subjekt wird in den Kontext der Referenzorganisation (das heisst hier des Tagesschulangebots) und die umgebenden Bedingungen der Gesellschaft eingebettet. Die Autoren gehen davon aus, dass sich durch die Interdependenz von individueller Interpretation und konkreten Referenzpunkten spezifische Kooperationsverständnisse und Erwartungen an die Kooperation herausbilden (Speck et al., 2011a, p. 72–73).

Ressourcen & Rahmenbedingungen: Die Ressourcen und Rahmenbedingungen werden durch die standortspezifischen Umstände beeinflusst. Dazu gehören zum Beispiel die Anstellungsbedingungen der Mitarbeitenden. So bestimmen das Pflichtenheft und die zeitlichen Ressourcen, inwiefern die Mitarbeitenden Zeit für die Kooperation aufbringen können (vgl. Böttcher et al., 2014).

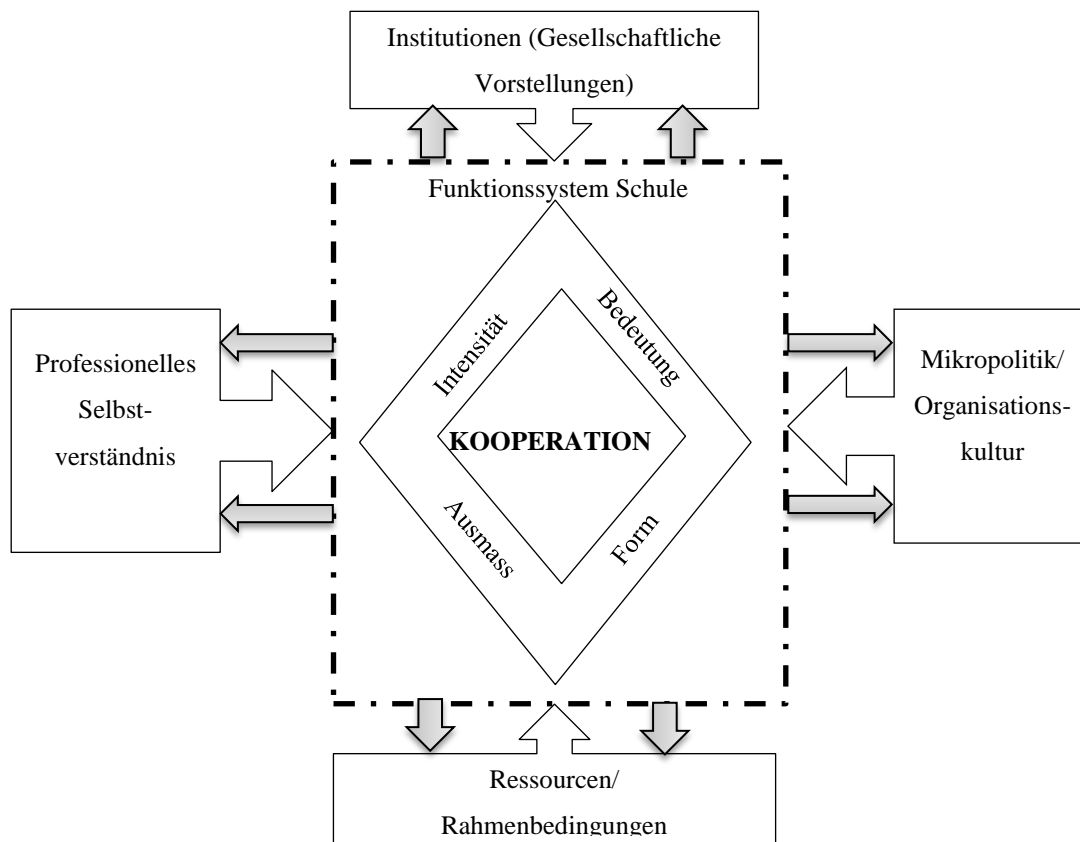


Abb. 1: Einflussfaktoren kooperativer Interaktion (Böttcher et al., 2014, p. 56)

Professionelles Selbstverständnis: Aus individueller Perspektive ist für die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote insbesondere die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten der Kooperation für ihr professionelles Selbstverständnis zentral (siehe Abbildung 1). Die multiprofessionelle Kooperation bietet für sie eine Möglichkeit, um Wissen mit den unterrichtenden Lehrpersonen auszutauschen, was ihre Professionalität in alltäglichen Situationen erhöht. Dazu gehört wie schon genannt der Austausch von Hintergrundinformationen zu den Schülerinnen und Schülern, die insbesondere ihren individuellen Förderbedarf, ihre Interessen und Neigungen sowie ihre Leistungs- und Lernmotivation betreffen. Auch die Sozialisation und herkunftsbedingte Werthaltungen zählen zu den Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler beim Besuch des Unterrichts und des ausserunterrichtlichen Angebots mitbringen (Böttcher et al., 2014). Der Austausch über diese individuellen Merkmale und Absprachen bezüglich der Förderung gehören laut Böttcher et al. (2014) zur Kooperationskompetenz als Teil der professionellen Rolle von pädagogisch tätigen Personen. Professionelle Handlungskompetenz meint hier, dass die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote dazu in der Lage sind, in der pädagogischen Situation ihr professionelles Wissen zu nutzen, um auf die alltäglichen Anforderungen situationsangemessen reagieren zu können. Die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen kann dazu beitragen, die Voraussetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen, zu kennen und individuell auf diese reagieren zu können (ebd., p. 43).

Mikropolitik & Organisationskultur: Bos & Drossel (2015) nehmen aufgrund der Wert-Erwartungs-Theorie an, dass die Einstellung „wichtige[r] Sozialisationspersonen hinsichtlich der Kooperation“ (ebd., p. 158), zum Beispiel von Kolleginnen und Kollegen sowie Leitungspersonen, einen Einfluss auf ihre Zusammenarbeit hat. Die Organisationskultur ist dadurch gekennzeichnet, dass die Mitarbeitenden in derselben institutionellen Umwelt handeln. Diese Umwelt wird durch gemeinsame Haltungen geprägt, bei denen es zum Beispiel darum geht, „von anderen zu lernen“, „Empathie zu zeigen“ oder „ein Problem aus der Perspektive und mit den Interessen der anderen Akteure zu sehen“ (ebd.). Besteht eine solches „kooperationsfreundliches Klima“, schätzen die Mitarbeitenden den Wert der Kooperation höher und die Kosten geringer ein, können daher Freude an der Kooperation empfinden und intrinsisch motiviert sein, sich an der Zusammenarbeit zu beteiligen (ebd., p. 157–160). Bos & Drossel (2015) zufolge tragen diese Bedingungen dazu bei, dass die Mitarbeitenden den Erfolg ihrer Kooperation positiver einschätzen und deshalb auch eher zukünftige Kooperationsmöglichkeiten wahrnehmen und ihnen offen gegenüberstehen.

Das Zusammenwirken des professionellen Selbstverständnisses, der Organisationskultur sowie der institutionellen Ressourcen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stellt das Modell von Böttcher et al. (2014) im Rahmen eines bestimmten Funktionssystems dar. Zwischen den Ausgangsbedingungen besteht eine komplexe, wechselseitige Beziehung. Sie gestaltet sich dynamisch und kann nicht als einheitlich-kausaler Prozess beschrieben werden. Die verschiedenen Ausgangsbedingungen wirken hauptsächlich auf die individuellen Einstellungen zur Kooperation und Kooperationstätigkeiten, also darauf, wie die Mitarbeitenden den persönlichen Nutzen der multiprofessionellen Kooperation einschätzen, in welchem Ausmass, in welcher Intensität und in welcher Form sie sich daran beteiligen und welche Bedeutung sie der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen für die eigene pädagogische Praxis zuschreiben.

3.3 Innovationstheorie

Schulische Institutionen lassen sich, wie die kooperationstheoretischen Überlegungen gezeigt haben, als lernende Organisationen verstehen, die sich durch individuelle Bewertungen der Realität und das gemeinsame Handeln der Akteure weiterentwickeln können. Um Innovationen im Schulsystem anzuregen, müssen die Akteure über gemeinsame pädagogische Ziele verfügen, die durch Zusammenarbeit und Austausch ausgehandelt werden (Elmore, 2006; Holtappels, 2014). Mit Innovationen sind „Modifikation[en] des sozialen Systems Schule“ (Emmerich & Maag Merki, 2014, p. 12) gemeint, die auf verändernde Handlungen und Einstellungen der Akteure zurückgeführt werden. An strukturellen und pädagogisch-organisatorischen Veränderungen können verschiedene schulische Organisationen als Innovationskontexte beteiligt sein (Holtappels, 2003, 2014, p. 12; Rolff, 1977). Der Begriff Innovation beschreibt einen bestimmten Aspekt einer Reform, wie zum Beispiel der Einführung von Bildungsstandards (Maag Merki & Emmerich, 2011; vgl. Kapitel 3), die als konkrete Schulentwicklungsstrategien konzipiert sind. Dabei fokussiert der Begriff der Innovation auf die Wahrnehmung und das Handeln von Individuen, die sich in einem bestimmten organisatorischen Kontext befinden (Buske, 2014). Im Folgenden wird hergeleitet, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen als eine Form der Innovation im schulischen Kontext verstanden werden kann. Dazu wird zunächst theoretisch erwogen, wie Innovation sich durchsetzen und ausbreiten kann, um sie dann als Prozess im Bildungssystem darzulegen und schliesslich ihre Rolle in ausserunterrichtlichen Angeboten aufzuzeigen.

3.3.1 Diffusionstheorie

Im Rahmen der *Diffusionstheorie* wird die Implementation von Innovationen im Kontext sozialer Netzwerke betrachtet (Rogers, 2003). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Organisationen nicht direkt auf bestimmte Stimuli (wie Interventionen oder bildungspolitische Vorgaben) reagieren. Vielmehr sind die Reaktionen von Individuen in einer Organisation als Prozesse der Adaptation zu verstehen (Daly 2010, p. 2). Rogers (2003) versteht unter Diffusion einen Prozess, bei dem durch die Kommunikation in bestimmten Kanälen Informationen transportiert werden. Dabei hängt die Reaktion des Systems von dessen Innovationspotential ab. Das heisst, dass soziale Systeme und Individuen auch bei ähnlichen kontextuellen Merkmalen unterschiedlich auf Innovationen reagieren, da die jeweils bestehenden sozialen Strukturen und die Beziehungen zwischen den Akteuren einen grossen Einfluss auf die Interpretation von Innovationen haben (Rogers, 2003, p. 22).

Es wird davon ausgegangen, dass in sozialen Netzwerken Beziehungen zu Personen gepflegt werden, die den Zugang zu Ressourcen ermöglichen und in dem hier betrachteten Fall die Professionalität des pädagogischen Handelns begünstigen können (Glesemann & Järvinen, 2015). Netzwerke beziehen sich insbesondere auf „nicht-intentionale Beziehungsgeflechte“ (ebd., p. 132). Sie bilden ein Gerüst für den Aufbau von weiteren Kooperationsformen und Abstimmungsprozessen unterschiedlicher Art. Somit werden im Bildungsbereich Netzwerke als „spezifische Reformstrategie diskutiert, um unter anderem Austauschprozesse zwischen Lehrkräften zu fördern, gemeinsame Problemlagen zu erkennen und pädagogische Innovationen zu generieren“ (ebd.).

Soziale Netzwerke als informelle, unbewusste Kontaktsysteme ergeben sich im pädagogischen Alltag hauptsächlich dadurch, dass der jeweilige Bedarf festgestellt wird (vgl. Berkemeyer et al., 2008). Das Modell von Berkemeyer et al. (2008) stellt den Aufbau von gemeinsamem Wissen ins Zentrum, das zur Lösung eines konkreten praktischen Problems beitragen soll. Diese Wissenskonzersion bedeutet, dass neues Wissen in einem sozialen Netzwerk durch Interaktionsprozesse mit Akteuren mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen aufgebaut wird. Der Aufbau von Netzwerken bietet somit ein Innovationspotential und wird als „Brücke zwischen der persönlichen und schulischen Entwicklung betrachtet“ (Berkemeyer et al., 2008, p. 22).

3.3.1.1 Reaktionen des Individuums

Aus Perspektive der *Netzwerktheorie* wird angenommen, dass bestimmte individuelle Charakteristika einen Einfluss auf den Erfolg der Innovation haben. Geläufig sind die akteurspezifischen Erklärungsansätze der Homophilie (Gleichheit, Ähnlichkeit) und der Reziprozität (Wechselseitigkeit, Gegenseitigkeit): Erstens erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum positiv auf eine Innovation reagiert, wenn es Charakteristika mit dem Innovator teilt (wie zum Beispiel Geschlecht, Ausbildungsstand oder Alter). Zweitens basieren Entscheidungen zur Adaptation des individuellen Verhaltens auf Mustern der Reziprozität von Verbindungen. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Individuen mit einer Innovation auseinandersetzen, wenn diese von Personen umgesetzt wird, die bereits früher in ihrem Netzwerk zentrale Akteure waren, und längerfristige, gegenseitige Unterstützungsbeziehungen bestehen (Rogers, 2003; p. 246ff.).

Ein weiterer zentraler Aspekt der Diffusionstheorie ist, dass Personen in sozialen Systemen unterschiedliche Phasen durchlaufen, nachdem eine bestimmte Innovation eingeführt worden ist. Laut Rogers (2003, p. 283) werden die Wissensphase, die Überzeugungsphase, die Entscheidungsphase, die Adoptionsphase und die Konfirmationsphase unterschieden (Frank et al., 2011).

3.3.1.2 Reaktionen des Systems auf Innovationen

Daly (2010) beschreibt, dass Veränderungen und Innovationen „sozial konstruiert“ werden. Hervorgehoben wird damit, dass interpersonale Beziehungen in Organisationen in verschiedenen Phasen der Entwicklung eine wichtige Rolle dafür spielen, ob Innovationen akzeptiert oder abgelehnt werden (ebd., p. 3).

In Anlehnung an die *Komplexitätstheorie* (Mason, 2014) sind Veränderungen im Bildungssystem vielschichtige Prozesse, die sich nicht auf die individuelle Perspektive beschränken lassen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern ein bestimmter Anteil von Personen von einer Neuerung überzeugt werden muss, damit das gesamte System sie übernimmt und auch trotz Rückschlägen beibehält. Es wird angenommen, dass Innovationen im Bildungssystem durch mehrere unterschiedliche Interventionen im System angeregt werden müssen, damit sie genügend Gewicht erhalten, um die Trägheit der Institution überwinden zu können. Gelingt dies, setzt ein Prozess der Autokatalyse ein, das heisst, es wird ein Prozess der Selbststeuerung durch das Interaktionssystem in Gang gebracht (ebd.).

In der Netzwerktheorie werden diese unterschiedlichen Phasen der Reaktion eines Systems auf eine Innovation so verstanden, dass der Wendepunkt oder „Tipping Point“ (Carolan, 2014) dann erreicht ist, wenn eine bestimmte Anzahl Akteure in einem Netzwerk die Innovation angenommen hat und umsetzt. Ist diese kritische Masse von Personen, welche positiv auf die Innovation reagieren, im System erreicht, dann ist es unwahrscheinlich, dass sich dieses gegen die Umsetzung der Innovation entscheidet. Rogers (2003) beschreibt den Prozess als eine S-förmige Kurve. Bevor überhaupt eine Veränderung stattfinden kann, muss eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Verständnis des Innovationsthemas innerhalb der Organisation entwickelt werden. Dadurch wird das Phänomen den Mitarbeitenden in ihrem Alltag erst bewusst. Es ist sinnvoll, zunächst einmal bestehende pädagogische Praktiken und Prozesse zu evaluieren, damit Veränderungen des Status quo überhaupt beobachtbar werden. Erst anschliessend steigt der prozentuale Wert der Diffusion steil an und gewinnt durch die im System vorhandene Expertise zusätzlich an Stärke. Das Niveau der Expertise kann somit einen Einfluss auf den Verlauf der Adaptation an eine Veränderung haben. Schliesslich flacht die Kurve der Diffusion hin zur nachhaltigen Veränderung immer stärker ab. Dabei ist zu beachten, dass die Geschwindigkeit und die Unsicherheit der Innovation durch den sozialen und institutionellen Kontext beeinflusst werden. Das bedeutet, dass der Druck auf die Individuen steigt, die neuen Praktiken beizubehalten, da sich durch das Verhalten vieler einzelner Akteure eine neue gemeinsame Kultur herausbildet. Der externe Handlungsdruck und die adaptive Orientierung des Systems macht es wahrscheinlicher, dass sich Individuen längerfristig an Interventionen beteiligen und das Wissen auch entsprechend umsetzen.

Ein weiteres zentrales Merkmal des Netzwerks ist dessen Struktur. Carolan (2014) verweist auf die Bildung von Klumpen innerhalb der sozialen Gruppen, die sich durch eine hohe Interkonnektivität auszeichnen (vgl. ebd., p. 250). In Anlehnung an das Phänomen der „kleinen Welt“ haben Bereiche im Netzwerk, die sich durch viele gegenseitige Beziehungen auszeichnen, die Funktion, eine effiziente Verbreitung von Informationen zu ermöglichen. Da sich durch die Konnektivität die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Akteure in Kontakt zueinander stehen, werden Informationen effizient im Netzwerk weitergegeben, ohne dass alle Akteure einzeln informiert werden müssen (ebd.).

Eine weitere Erklärung der Verbreitung von Innovationen in sozialen Systemen ist die Unterscheidung von starken und schwachen Beziehungen. Nach Granovetter (1973) hat die Struktur der Beziehungen im Netzwerk einen Einfluss darauf, inwiefern das System auf neue Impulse reagiert und wie schnell und effektiv die betreffenden Informationen weitergegeben werden. Schwache Beziehungen, die nicht auf Reziprozität beruhen oder selten

stattfinden, sind für die Transmission von neuen Ideen wichtiger als enge Beziehungen. Ein System kann, was seine Innovationsfähigkeit betrifft, eher von peripheren Akteuren und lockeren Verbindungen profitieren als von einem engen, regen Austausch.

3.3.1.3 Rolle des Innovators

Interaktionen zwischen Individuen in Systemen sind per definitionem dynamisch, und es gibt unterschiedliche Gründe, warum sich Systeme verändern (Mason, 2014). Personen in Leitungsfunktionen können gezielt Veränderungen anregen und fördern. Dabei stellt sich die Frage, welche Aspekte des Leistungsverhaltens zu einer Veränderung im System führen können.

Rogers (2003) beschreibt verschiedene Typen von Innovatoren. „Early adopters“ sind rasch von einer Idee überzeugt und widmen sich schon kurze Zeit nach einem Input der Umsetzung einer Innovation. Daneben gibt es die „early“ und „late majority“, ein grösserer Anteil von Innovatoren, die sich nach einer bestimmten Zeit für die Annahme oder Ablehnung einer Innovation entscheiden. „Laggards“ wiederum sind Personen, die erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt aufgrund unterschiedlicher Motive in den Veränderungsprozess einsteigen.

Nach Rogers (2003) sind dabei nicht nur Leitungspersonen als Innovatoren zu verstehen, sondern auch andere Individuen des Netzwerks, welche wichtige Positionen einnehmen und sich als „early adopters“ früh für die Umsetzung der Innovationen entscheiden. Demgegenüber nimmt Carolan (2014) an, dass „opinion leaders“ oder „change agents“ eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung von Innovationen in Systemen spielen. Diese Personen sind „Kenner“ und „Meinungsmacher“ im System, sie sind mit vielen Akteuren im System vernetzt und übernehmen informell oder formell leitende Funktionen. „Opinion leaders“ sind meistens nicht „early adopters“ von Innovationen, da sie ihre zentrale Stellung nicht dadurch gefährden wollen, zu früh Innovationen einzubringen, die im System noch keine Unterstützung finden. Ist aber schon eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Innovationsgegenstand im Team vorhanden, dann können die „opinion leaders“ dadurch wirken, dass sie die Innovation ins Team „übersetzen“. Die echten Innovatoren, das heisst Personen, die neue Aspekte in ein System hineinbringen, sind in der Logik der Diffusionstheorie eher Personen, die in der Peripherie des Netzwerks agieren und dadurch vielen neuen Ideen ausgesetzt sind. Sie werden zu „change agents“, wenn sie die Innovation annehmen und ins System transferieren (ebd.). Mit diesem Wissen können die Personen, die an einer Intervention teilnehmen sollen, bewusst ausgewählt werden. Damit lassen sich auch Veränderungsprozesse in Schulen gezielt anstossen (ebd., p. 249).

Zusammenfassend zeigt die Diffusionstheorie, dass alle Akteure eines sozialen Netzwerks zur Verbreitung und Umsetzung von Innovationen beitragen können. Die Kenntnis ihrer Funktion im System ist für die gezielte Kommunikation von Innovationsstrategien nützlich und hilft, die Reaktion des gesamten Netzwerks bei der Umsetzung von Innovationen zu erklären. Wie schon bei der Kooperationstheorie kann auch in der Innovationstheorie eine individualistische und eine kollektivistische Perspektive eingenommen werden. Zudem zeigt sich auch hier, dass Prozesse der Informationsverarbeitung nie komplett unabhängig von einem dieser beiden Prozesse stattfinden können.

3.3.2 Innovation als Prozess im Bildungssystem

Innovationen im Kontext des Bildungssystems beziehen sich auf die Veränderung von gängigen Strukturen oder Prozessen (Holtappels, 2014). Dabei kann sich die Weiterentwicklung sowohl auf individuelle als auch auf kollektive Lern- und Entwicklungsprozesse beziehen, die von aussen oder organisationsintern angestossen werden

(Rolff, 1977). Der Begriff Innovation wird mit einer Verbesserung der Ausgangssituation assoziiert (Helmke, 2006). Innovation beruht auf „Konzeptideen, Prozessen oder Modellen, die für eine definierte Praxiswelt neu sind“ (Hameyer, 2014, p. 50). Somit geht es bei ihr um die Auseinandersetzung mit einem neuen Element – zum Beispiel einer neuen Unterrichtsmethode –, die einen „Raum für Möglichkeiten“ (ebd.) eröffnet. Zentral für eine erfolgreiche Umsetzung und Etablierung von Innovationen ist, wie ihr Nutzen innerhalb einer Organisation wahrgenommen wird, was wiederum durch individuelle Bewertungsprozesse bedingt ist (ebd.).

Abgegrenzt wird der Begriff der Innovation als zeitlich beschränkter und geplanter Prozess als Teil von Transformationen im Bildungssystem. Transformationen sind somit langfristige und umfassende Veränderungen, die sich im gesamten System vollziehen. Die Innovation ist hingegen nur ein Teilaspekt der Transformation (Hameyer, 2014, p. 67).

3.3.2.1 *Phasen des Innovationsprozesses*

Innovationen im Schulsystem werden als reflexive Prozesse beschrieben, die in drei zentralen Phasen ablaufen. Dabei handelt es sich um die Initiierung, die Implementation und die Institutionalisierung (Hall & Hord, 1984; Hameyer, 2014; Holtappels, 2014). Diese drei Phasen lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen, weshalb sich Organisationen und die Individuen innerhalb von Organisationen in unterschiedlichen Phasen befinden können (vgl. Hameyer, 2014). Innovationen sind gedankliche Konstrukte, die sich je nach Kontext in der Praxis unterschiedlich manifestieren, denen ein bestimmter Mehrwert zugeschrieben wird und die eine bestimmte Reichweite haben (ebd., p. 51). Sie führen zu Irritationen im System, da sich die gängige Praxis verändern muss, und sie werden durch kommunikative Prozesse erst ermöglicht (ebd.). Die Entscheidung, sich an einer Innovation zu beteiligen, ist somit kein Selbstzweck (Rüegg-Strüm & Grand, 2017, p. 263). Bedingt ist sie durch eine systematische, gemeinsame oder individuelle Reflexion der Praxis anhand einer gemeinsamen „Reflexionssprache“ (ebd., p. 268).

In der Literatur herrscht Konsens, dass die kontextspezifische Auseinandersetzung mit einer neuen Idee in der *Initiierungsphase* notwendig ist, damit eine Entwicklung stattfinden kann. In dieser Phase wird der Mehrwert der Innovation für die Organisation sowie für die mitarbeitenden Individuen bestimmt und ein Plan für die Umsetzung der Innovation erarbeitet (Hameyer, 2014, p. 62). Dieser Anstoss zur Innovation kann unterschiedlich motiviert sein. Hall & Hord (1984) sowie Holtappels (2014) postulieren mit Blick auf den schulischen Kontext, dass die Implementation einer Innovation durch äusseren Veränderungsdruck, aber auch durch eine schulinterne Veränderungsmotivation ausgelöst werden kann. Eine interne Veränderungsmotivation wäre zum Beispiel das Bestreben, ein verloren gegangenes institutionelles Gleichgewicht (ebd., p. 13) wiederherzustellen. Aber auch Konflikte und Widersprüche im pädagogischen Alltag können dazu führen, dass sich Schulen zur Umsetzung von Innovationen entscheiden (ebd.).

In der *Phase der Implementation* besteht für eine Institution das grösste Potential zur Weiterentwicklung. In dieser „Phase des Konflikts“ (Holtappels, 2014, p. 17) werden vorhandene Strukturen mit den neuen Ideen konfrontiert. Wenn es in dieser Phase nicht gelingt, diese Strukturen aufzubrechen, ist eine längerfristige und nachhaltige Entwicklung schwierig (ebd.). Als Leitideen, wohin die Innovation führen soll, können *Innovationsstrategien* unterschieden werden (ebd., p. 13): Bei den *Machtstrategien* werden von bestimmten Akteuren Vorgaben über die Form der Innovation gemacht, die im schulischen Kontext umgesetzt werden müssen (Top-down-Modell). Für die Einzelschule und die Individuen besteht in diesem Prozess nur wenig Handlungsspielraum, da sie etwa durch finanzielle Anreizsysteme dazu verpflichtet werden. Bei den *rational-empirischen Strategien*

werden die Veränderungen durch wissenschaftliche Erkenntnisse begründet. Hier kann der erwartete Nutzen der Umsetzung anhand empirischer Ergebnisse nachvollzogen und belegt bzw. widerlegt werden. Schliesslich sind *normativ-educative Strategien* darauf ausgerichtet, dass nicht nur ein oberflächlicher Veränderungsprozess stattfindet, sondern dass sich die Mitarbeitenden mit der Entwicklung auseinandersetzen und die Veränderung sowohl an den Einstellungen als auch an den Strukturen sichtbar wird (Holtappels, 2014; Hall & Hord, 1984).

Während der *Institutionalisierungsphase* findet anschliessend eine Konsolidierung der neuen Praxis innerhalb des jeweiligen Systems statt. Dabei werden Prozesse vereinheitlicht und das neue Verhalten wird zur routinierten Alltagspraxis (Hameyer, 2014). Unterstützt und evaluiert wird der Erfolg der gewählten Reformstrategie anhand entsprechender Steuerungsinstrumente (Emmerich & Maag Merki, 2014). Externe Instrumente, wie zum Beispiel die Schulinspektion oder verbindliche Bildungsstandards, werden von den Bildungsbehörden zur Kontrolle und Steuerung eingesetzt. Der Fortschritt der Implementation bemisst sich somit anhand von objektiven Kriterien durch die Vorgabe bestimmter Qualitätskriterien. Interne Entwicklungsinstrumente sind in Anlehnung an die normativ-educative Strategie stärker auf den individuellen Interpretationsspielraum der handelnden Individuen bezogen, die sich zum Beispiel im Rahmen von Weiterbildungen oder Selbstevaluationen mit ihrer subjektiven Wahrnehmung einer Innovation beschäftigen (Maag Merki & Emmerich, 2014). Externe und interne Steuerungsinstrumente wirken nicht direkt auf das Handeln der Akteure, sondern müssen an den jeweiligen Entwicklungskontext angepasst, das heisst rekontextualisiert werden (vgl. ebd.; Fend, 2008). Somit wird die geplante Modifikation des Systems zu einem schulinternen Prozess mit einer gemeinsam geteilten Veränderungsmotivation, mit dem sich die Mitarbeitenden aktiv auseinandersetzen (Holtappels, 2014).

3.3.2.2 *Innovationsbereitschaft*

Die Ausgangsbedingungen für Innovation ergeben sich nach Holtappels (2014) durch die innere Organisation der Schule. Dazu gehören für die Innovation nutzbare Ressourcen, schon etablierte Praktiken sowie Einstellungen und Eigenschaften der Mitarbeitenden (Buske, 2014). Somit besteht eine enge Verbindung zwischen Ausgangsbedingungen, die die Schulentwicklung im Allgemeinen betreffen (vgl. Kapitel 3.1.1.) und den Ausgangsbedingungen der Innovation.

Eine weitere Voraussetzung für die Implementation von Innovationen ist die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen (Fend, 2014). Einerseits geht es um die effektive Ausstattung mit spezifischen finanziellen, personellen und materiellen Mitteln. Ausreichende Ressourcen können sich darin äussern, dass die Mitarbeitenden mehr Handlungsspielraum für die Umsetzung der Innovation wahrnehmen und weniger Druck ausgesetzt sind. Andererseits geht es aber auch darum, wie die Ressourcenausstattung von den Mitarbeitenden interpretiert wird (ebd., p. 162). Die Implementation von Innovationen ist ein ressourcenintensiver Prozess. Insbesondere braucht es Zeit, Innovationsstrategien in die Praxis zu übertragen und in die alltägliche Routine zu integrieren (Hallmeyer, 2014). In seinem Konzept der Rekontextualisierung weist etwa Fend (2014, p. 41) darauf hin, dass Innovationen vor dem Hintergrund der standortspezifischen Ressourcen umgesetzt werden.

Wie im Kapitel 3.2. gezeigt, werden Einstellungen als situationsabhängige Haltungen und Überzeugungen verstanden, die das Handeln der Personen leiten, die sich zum Beispiel anhand der Innovationsbereitschaft äussern können (Kamski & Schetzer, 2008). Das heisst, die Mitarbeitenden müssen die Umsetzung von Innovationsstrategien als ihre professionelle Pflicht erleben und ihren Handlungsspielraum sowie ihre Partizipationsmöglichkeiten positiv einschätzen (ebd., p. 167). Die individuelle Beteiligung und Motivation für die Umsetzung der Innovation (ebd.; Holtappels, 2014, p. 31) hängt davon ab, wie das Individuum die Umsetzbarkeit der Intervention

sowie die „Lernfähigkeit für das System“ beurteilt (ebd.). Individuelle Beurteilungsprozesse wirken dann hemmend auf die Umsetzung von Innovation, wenn psychosoziale Befürchtungen bestehen, zum Beispiel die Angst vor einem Autonomieverlust, oder die aktuelle Praxis als bedroht angesehen wird (ebd.). Ausserdem muss laut Kamski & Schnetzer (2008) auch eine vertrauensvolle Entwicklungsatmosphäre herrschen, damit die „persönlichen Fähigkeiten“ (p. 167) dazu genutzt werden, sich an Innovationen zu beteiligen.

Mit Blick auf die Meso-Ebene der Organisation betont Holtappels (2014), dass die gemeinsam geteilte Veränderungsmotivation und die Vision der zukünftigen Praxis (ebd., p. 31) für die Umsetzung der Innovation zentral sind (Buske, 2014). Diese sogenannte *kollektive Innovationsbereitschaft* wird als Fähigkeit des Systems zur zielorientierten Weiterentwicklung und zum organisationalen Lernen verstanden (Buske & Zlatkin-Troitschanskaia, 2009). Sie zielt also auf eine gemeinsame kritische Reflexion von Innovationsprozessen und darauf, welcher Beitrag auf individueller und kollektiver Ebene dazu geleistet werden kann. Dies setzt voraus, dass es gemeinsame Ziele gibt sowie ein Verbesserungsbedarf wahrgenommen wird (vgl. ebd.).

3.3.2.3 Netzwerke als soziale Strukturen der Innovation

Demnach kann sich die Organisation nur dann weiterentwickeln, wenn positive Bewertung der Innovation auf individueller und kollektiver Ebene bestehen und sich daraus eine veränderte Praxis ergibt (ebd., p. 32). Im Kapitel 3.2. wurde herausgearbeitet, dass zum Beispiel die Einstellung zur Kooperation sowie genutzte Kooperationsgefässe Innovationsstrategien reflektieren können, die sich darauf beziehen, dass der Austausch mit anderen pädagogischen Professionellen zu einer positiven Entwicklung des Unterrichtsalltags beitragen kann. Neben diesen sogenannten „Innovationsskills“ – den Fähigkeiten und Eigenschaften – ist die bestehende soziale Struktur zwischen Individuen eine zentrale Bedingung für die Verbreitung und Umsetzung von Innovationen (Holtappels, 2014). Holzer (2008) beschreibt soziale Strukturen als Netzwerke, die im Gegensatz zu Systemen auf „mehr oder weniger stabile[...] Identitäten wie Personen und Organisationen“ und nicht abstrakte kommunikative Systembeziehungen referieren (ebd., p. 156). Diese Bezugspunkte im Netzwerk werden als „soziale Adressen“ bezeichnet, die sich durch Interaktion in sozialen Systemen herausbilden. Dabei ist das Netzwerk nicht auf physisch präsente Akteure oder bestimmte Räume beschränkt: Zentral für das Konzept der Netzwerkanalyse ist die Kommunikation, die als Verbindung (tie) zwischen den Akteuren besteht. Deshalb definiert Holzer (2008, p. 162):

„Netzwerke sind Formen sozialer Ordnungsbildung über reflexive Kontakte, die sich innerhalb und zwischen Systemen herausbilden. Sie verknüpfen nicht einfach Personen oder Organisationen, sondern bestehen aus einer Vielzahl einzelner Dyaden oder ‚Kontaktsysteme‘“ (ebd., p. 162).

Werden Netzwerke dargestellt, dann ist zu berücksichtigen, dass es sich dabei um „multiplexe“ Beziehungen handelt (ebd., p. 162). Nicht nur der Netzwerkkontext, sondern auch der Kommunikationsanlass und der Funktionszusammenhang – gemäss Holzer (2008) haben Netzwerke eine bestimmte Funktion – können berücksichtigt werden. Dies wird als „Polykontextualität“ beschrieben. Diese Flexibilität und Kontextgebundenheit von sozialen Netzwerken ist gleichzeitig Herausforderung und Potential. Die Motivation der Person, ihre Position im Netzwerk zu stärken und Kapital für ihr eigenes Handeln nutzbar zu machen, führt dazu, dass sie geeignete Beziehungen sucht und eingeht (Logik der Motivierung). Das Individuum wird als „sozial eingebettete[r] ‚homo habitus‘“ (ebd., p. 128) verstanden. Zwar wird in Anlehnung an Boudon (1998) (zit. nach Bernhard, 2008, p. 128) davon ausgegangen, dass Personen rational und nutzenmaximierend handeln, jedoch spielt der individu-

elle Habitus – das Sozialverhalten einer Person – in einem bestimmten situativen oder organisatorischen Kontext eine bedeutende Rolle (vgl. Kapitel 3.2 zur Erklärung des kooperativen Handelns).

Das Entstehen der Ausgangsbedingungen ist für die Innovationstheorie von Interesse, da es nicht nur darum geht, bestehende Ressourcen, Einstellungen und Ausgangsbedingungen, Praktiken und soziale Strukturen zu beschreiben, sondern diese gegebenenfalls auch für zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten herangezogen werden sollen. Durch diese Aspekte wird der Entwicklungskontext der einzelnen Bildungsinstitutionen beschrieben, die nicht nur auf die Bewertung einzelner Individuen, sondern auch auf die Werthaltungen und Handlungen verweisen, die innerhalb der Institution gemeinsam gebildet werden. Sowohl das Selbstinteresse als auch der Bezug zum sozialen Umfeld sind für die Ausgestaltung der Ausgangsbedingungen relevant. Insofern gehen die Kooperationstheorie und die Innovationstheorie in diesem Punkt von denselben Grundannahmen aus.

3.3.3 *Innovation in ausserunterrichtlichen Angeboten*

Kamski & Schnetzer (2008) beschreiben den Übergang von der regulären (Halbtags-)Schule hin zu einer Schule mit ausserunterrichtlichem Angebot (Ganztagsschule oder Tagesschule) anhand des Drei-Phasen-Modells der Innovation als Bildungsreformprozess. Sie kennzeichnen diese Transformation der Schule als eine Innovation. Als wichtigste Motivation für die Verlängerung des Schultags werden die Veränderung der Lernkultur und die gesellschaftliche Nachfrage nach den ausserunterrichtlichen Angeboten genannt. Die zusätzlich verfügbare Zeit soll produktiv genutzt und von den Mitarbeitenden gestaltet werden können (vgl. ebd.).

Dieser Herangehensweise zufolge sind die vier Dimensionen – Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen und Ausgangsbedingungen, pädagogische Praktiken, und soziale Strukturen – auch für die Entwicklung von ausserunterrichtlichen Angeboten richtungsweisend. Im Allgemeinen müssen „erweiterte Wege der Wissensvermittlung“ (ebd., p. 163) als relevant anerkannt werden. In ausserunterrichtlichen Angeboten steht nicht die klassische Unterrichtssituation, sondern weitere Lernformen, wie zum Beispiel soziales Lernen, Gruppenaktivitäten oder Freizeitangebote, im Vordergrund. Ausserdem müssen Mitarbeitende in diesen Angeboten über ein bestimmtes Basiswissen verfügen, um die neuen Lerninhalte auch vermitteln zu können. Drittens gilt es, die jeweilige Institution durch materielle und finanzielle Mittel in innovativen Gestaltungsprozessen zu unterstützen. Viertens soll ein erweiterter professioneller Diskurs zwischen Mitarbeitenden aus sozialpädagogischen und schulpädagogischen Kontexten ermöglicht werden. Der letztgenannte Punkt bezieht sich laut den Autoren insbesondere auf die „Möglichkeit eines professionellen Austausches“ (ebd., p. 164). Dazu sollen entsprechende „Strukturen geschaffen, Zeitfenster im Stundenplan organisiert und Überzeugungsarbeit geleistet werden“ (ebd.). Die Kooperationen dienen somit als Instrument für die systematische Reflexion von Einstellungen und Haltungen, die auf der Basis individueller Reflexionen sowie sozialpsychologischer und philosophischer Überlegungen zu einer Veränderung der Alltagspraxis beitragen können:

„Nur ein gemeinsames Handeln nach gemeinsamen Leit- und Grundätzen ermöglicht eine vertrauensvolle Lehr- und Lernatmosphäre aller Beteiligten, die zu einer guten Umsetzung von Innovationen im Bereich der Schulentwicklung führt“ (ebd., p. 166).

Somit ist die Innovation in ausserunterrichtlichen Angeboten auch auf die gemeinsame Zielorientierung ausgerichtet, die sich als zentrale Ausgangsbedingung für die Entwicklung der Kooperation herauskristallisiert hat. Wird die multiprofessionelle Kooperation als eine Innovationsstrategie propagiert, bedeutet dies, dass durch den

professionellen Austausch zwischen verschiedenen Akteuren gemeinsame Haltungen etabliert und verbreitet werden sollen.

3.4 Qualität in Bildungsinstitutionen

Es gibt unterschiedliche Modelle, die sich mit der Qualität von Bildungsinstitutionen im Rahmen der „neuen Steuerung“ im Bildungssystem auseinandersetzen und die Qualität des Lernangebots anhand eines Zusammenspiels von Kontext, Input, Prozess und Output darstellen (Holtappels, 2013a). Ausserdem wird angenommen, dass sich qualitativ gute pädagogische Angebote durch Strukturiertheit, soziale Unterstützung, kognitive Aktivierung und Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler auszeichnen (Radisch et al., 2008).

Im Folgenden wird zunächst der Qualitätsaspekt auf die pädagogischen Prozesse bezogen und eine Verbindung zwischen der Qualität und den Kompetenzen der Mitarbeitenden hergestellt. Anschliessend geht es darum, Qualitätsmerkmale von ausserunterrichtlichen Angeboten vorzustellen und anhand eines Modells zu diskutieren. Dabei steht das Anliegen im Vordergrund, die multiprofessionelle Kooperation im Qualitätsdiskurs zu verorten und mögliche Ausgangsbedingungen für eine Veränderung der Einstellung zur Kooperation zu identifizieren.

3.4.1 Aspekte der Qualität pädagogischer Prozesse

In der vorliegenden Studie stehen die Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen als wichtigste Ressourcen für die Gestaltung der pädagogischen Prozesse im Vordergrund (Heyer, Preuss-Lausitz & Sack, 2003; Klieme, 2006). Entsprechend gilt es, Aspekte der Qualität mit den unterschiedlichen professionellen Voraussetzungen der Mitarbeitenden in Verbindung zu bringen.

Um die Qualität von Bildungsangeboten darstellen zu können, werden drei verschiedene Bereiche unterschieden. Die *Strukturqualität* bezieht sich auf Aspekte, die die innere Organisation der Institution betreffen. Dies sind zum Beispiel Rahmenbedingungen, wie die Investitionsbereitschaft der Gemeinde oder die räumlichen Verhältnisse vor Ort. Dazu gehört ebenso die Personalstruktur, zum Beispiel professionelle Kompetenzen, welche die Mitarbeitenden mitbringen und entwickeln. Daneben beeinflussen persönliche Voraussetzungen der Mitarbeitenden ihre aktiven Tätigkeiten. Die *Prozessqualität* innerhalb von Bildungsinstitutionen beschreibt insbesondere die Gestaltung der Interaktion, Kommunikation und Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern. Schliesslich bezieht sich die *Ergebnisqualität* auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler – ein Bereich, der in der vorliegenden Studie weniger im Vordergrund des Interesses steht.

Die Voraussetzungen, Merkmale und Einstellungen der Mitarbeitenden beeinflussen alle drei Ebenen der Qualität. Im Besonderen sind sie aber direkt für die pädagogische Gestaltung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten verantwortlich. Es können drei verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden werden, welche das Handeln der Mitarbeitenden und somit auch die Qualität der von ihnen gestalteten Prozesse beeinflussen: die Motivation, die Fähigkeiten und die Kompetenzen (Baumgartner, 2000; Kamski & Schnetzer, 2008).

Die individuelle Motivation ist eng mit dem beruflichen Selbstbild verknüpft und beschreibt, wie die Mitarbeitenden ihre professionelle Verpflichtung zur aktiven Beteiligung an einer Handlung einschätzen (Kamski & Schnetzer, 2008). Dies ist durch den professionellen Hintergrund bedingt und kann mit der subjektiven, teilweise normativen Vorstellung eines bestimmten Verhaltens korrespondieren (ebd.). Lipowsky (2006) beschreibt die Selbstwirksamkeit als zentralen Indikator der Motivation, der sich als „selbstbezogene Kognitionen und motivationale Orientierungen“ bestimmen lässt (ebd., p. 55). Die Selbstwirksamkeit wird in Anlehnung an Bandura

(1993, zit. nach Jäger, 2012, p. 71) als „Vertrauen einer Person, eine Situation mittels eigener Kompetenzen und eigener Anstrengung zu meistern – auch wenn sich Schwierigkeiten in den Weg stellen“, definiert (ebd.). Selbstwirksame Personen sind ausdauernder in der Beschäftigung mit der Arbeitssituation und widmen sich auch eher komplexeren Aufgaben (vgl. ebd.; Windlinger et al., 2014.). Die individuelle Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Bewertung oder Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, die auf einer subjektiven Bewertung der Wirksamkeit in alltäglichen Arbeitssituationen beruhen (Jäger, 2012). Diese Überzeugungen müssen nicht unbedingt mit der realen Handlungswirksamkeit übereinstimmen und werden von der situativen Stimmung, der Erfahrung und dem Erleben sowie von wahrnehmbaren physischen Reaktionen beeinflusst (vgl. ebd.). Die kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Verständnis innerhalb eines Teams, gemeinsam Veränderungen erreichen zu können (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012).

Die Selbstwirksamkeit ist von der individuellen Position und Aufgabe abhängig. Leitungspersonen übernehmen im Alltag Führungsaufgaben und zeichnen sich durch ein anderes berufliches Selbstverständnis aus als Mitarbeitende, die nicht in einer Führungsposition sind. Aber auch bei den Führungspersonen geht es um eine individuelle Identitätskonstruktion, die sich aus dem Abwägen unterschiedlicher Erwartungen, die an die Rolle oder Funktion geknüpft sind, ergibt (Warwas, 2012; Windlinger et al., 2014). Die kognitiven Rollensegmente beziehen sich auf die subjektive Wahrnehmung der Funktion der Leitungsperson im Verhältnis zu den Mitarbeitenden. Die affektiv-emotionalen Rollensegmente beschreiben „Werte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“, und bei den konativen Aspekten schätzt die Leitungsperson ein, welche Arbeitsfelder für sie in der Praxis wichtig sind (Warwas, 2012). Die Leitungspersonen sind in ihrem Alltag mit unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert, die sie im Spannungsfeld von unterschiedlichen Akteuren erfüllen müssen. Diese wahrgenommene „Statusinkonsistenz“ äussert sich in einer Rollenflexibilität. Das heisst, dass Leitungspersonen verschiedene Rollen einnehmen können, die sich teilweise widersprechen. Die unterschiedlichen Rollen reflektieren, wie die Leitungsperson zu den Mitarbeitenden steht, welche hierarchische Position sie ihnen gegenüber also einnimmt – ob sie sich als gleichwertiger Teil des Kollegiums versteht (Primus inter Pares) oder ob sie sich durch die Betonung der Führungsfunktion (Leadership) oder der organisatorischen Aufgaben (Administration) in ihrer Rolle stärker vom Kollegium der Lehrpersonen distanziert (Windlinger et al., 2014). Wird diese Rolle als identitätsstiftende Haltung definiert, so wird das Handeln der Leitungspersonen eine Grösse der Schulentwicklung, die durch Weiterbildungen und Entwicklungsmassnahmen gestärkt und verändert werden kann (Elmore, 2006). Ausserdem sind vielschichtige Mechanismen zu berücksichtigen, die zwischen der Wirkungsabsicht der Schulleitung und der tatsächlichen Umsetzung durch die Lehrpersonen in der Praxis liegen. Dabei sind entsprechende „lokale Handlungskontexte“ (Warwas, 2012, p. 324) zu berücksichtigen.

Der „weite Weg vom Wissen zum Handeln [...]“ (Mutzneck, 1988, zit. nach Bernhard 2014, p. 8) ist für die Gestaltung der Qualität von Relevanz. Erklären lässt sich dies anhand der Interpretation individueller Fähigkeiten. Bernhard (2014) betont, dass die Situationsorientierung und das Erfahrungswissen die Qualität pädagogischer Prozesse beeinflussen. Die Kompetenzen beziehen sich auf den wahrgenommenen Handlungsspielraum von Individuen. Sie zeichnen sich darin ab, inwiefern Mitarbeitende die Arbeitssituation als befriedigend und ihren Fähigkeiten und ihrer Motivation angemessen wahrnehmen (Kamski & Schnetzer, 2008). Fend (1998) versteht Zufriedenheit hier als Wahrnehmung einer bestehenden Problemlösekapazität der Mitarbeitenden in der schulischen Organisation (p. 57, zit. nach Rollett, 2007, p. 283). Das Konzept der Arbeitszufriedenheit verweist jedoch hauptsächlich auf eine individuelle Einschätzung bzw. Bewertung der Handlungsumstände am Arbeitsplatz (vgl. Jäger, 2012; Windlinger et al., 2014, p. 18). Windlinger et al. (2014) zufolge basiert die Einschätzung

der Arbeitszufriedenheit auf einem Ist-Soll-Vergleich (ebd., p. 18). Eine stabilisierte Zufriedenheit drückt insofern aus, dass sich die Erwartungen, die die Mitarbeitenden an den Arbeitsalltag gestellt haben, aus ihrer Sicht mit der realen Arbeitssituation übereinstimmen. Eine resignative Zufriedenheit deutet dagegen an, dass die Erwartungen vor der Aufnahme der Arbeitstätigkeit höher waren und aufgrund der Herausforderungen der Arbeitssituation angepasst werden mussten. Die konstruktive Unzufriedenheit bezeichnet die Situation, dass die Arbeit zwar als unbefriedigend wahrgenommen wird, jedoch trotzdem noch Hoffnung auf eine Verbesserung der Situation besteht. Im Gegensatz dazu ist bei Personen mit hoher fixierter Unzufriedenheit ein Berufs- oder Stellenwechsel angebracht und kann als von der befragten Person gewünscht angesehen werden (vgl. ebd.).

Die genannten Kompetenzbereiche bedingen sich gegenseitig und zeigen unterschiedliche Aspekte auf, die die Gestaltung der pädagogischen Prozesse durch die Mitarbeitenden beeinflussen. Damit Individuen selbstverantwortlich handeln können, ist es zentral, dass sie ihre Motivation, ihre Fähigkeiten und ihre Kompetenzen situationsadäquat einschätzen können. Die subjektiven Beurteilungsprozesse werden dabei von der sozialen Umwelt mitbestimmt, die ein Möglichkeitsraum für das Verhalten darstellt. Forsyth et al. (2011) beschreiben, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse in Bildungsinstitutionen aus einer Kombination individueller Beurteilungen und Bewertungen sowie Handlungen und den bestehenden gemeinsamen, von allen geteilten Normen und Werten besteht. Dabei ist es zentral, dass die kollektive Haltung in der Institution nicht nur die Summe der individuellen Haltungen ist. Die Kollektivität erhält eine andere Qualität, (ebd., p. 133), da sie beschreibt, wie der soziale Kontext gemeinsam gestaltet wird. Insofern bedingen die kollektiven Haltungen einen Austausch zwischen den Individuen in der Institution. Die theoretische Beschreibung der Qualität verweist somit darauf, dass das Individuum in einen bestimmten Handlungskontext eingebunden ist, welcher durch eine bestimmte Kommunikationsstruktur und eine gemeinsame Zielorientierung gekennzeichnet ist. Darin zeigt sich die enge Verknüpfung der theoretischen Ansätze zur Kooperation, zur Innovation und zur Qualität.

3.4.2 Dimensionen der Qualität in ausserunterrichtlichen Angeboten

Die zeitliche Verlängerung des Schultages durch ausserunterrichtliche Angebote stellt eine wichtige Veränderung der Rahmenbedingungen von Bildungsinstitutionen dar (Devaney et al., 2013; Sheldon et al., 2012; Vandell et al., 2015). In den USA werden in den Afterschool-Programmen häufig sogenannte „Enriching Activities“ durchgeführt, und einzelne Programme werden konkret auf die Förderung spezifischer Gruppen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet (Yohalem & Wilson-Ahlstrom, 2009). Ein Hauptfaktor der Qualität dieser Programme ist, wie die zusätzlich zur Verfügung stehenden Stunden am Nachmittag genutzt werden (Cummings, Dyson, Mujis et al., 2004). Evaluationen zur Entwicklung von „Extended Schools“ in Grossbritannien (vgl. ebd.) oder „Full Service Schools“ in den USA (Dryfoos & Maguire, 2002) weisen jedoch darauf hin, dass oft unklar ist, welche Ziele mit dieser Reform des Bildungssystems verfolgt werden und inwiefern sie sich steuern lassen. Insofern stellt sich auch hier die Frage, ob die ausserunterrichtlichen Angebote zusammen mit dem Unterricht eine pädagogische Einheit bilden.

Ausserunterrichtliche Angebote sind für das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler pädagogisch wirksam, wenn sie eine hohe Qualität aufweisen und intensiv genutzt werden (Deitel, 2009; Huang & Deitel, 2011; Vandell, 2014). Solche Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus an Aktivitäten beteiligen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Interessen abgestimmt sind (Huang & Deitel 2011; Mahoney, Lord & Carryl, 2005; Devaney et al., 2012). Mahoney et al.

(2005) betonen insbesondere die Beteiligung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler während der Aktivitäten als zentrale Qualitätsdimension:

„Engaging activities are challenging, enjoyable, and appealing because they effectively balance demands placed on individuals with their existing abilities and interests“ (ebd., p. 813).

Strategien zur Qualitätsentwicklung beziehen sich insbesondere auf die Rolle der Mitarbeitenden. Simpkins, Riggs, Ngo, Ettekal & Okamoto (2016) beschreiben verschiedene Kompetenzen der Mitarbeitenden. Relevant sind vor allem jene, die die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Ausserdem spielt der lokale Kontext eine Rolle, da er einen Einfluss auf die Ziele hat, die mit dem Angebot verfolgt werden. Die Kompetenzen der Mitarbeitenden in Bezug auf die Angebotsgestaltung können nach Sheldon et al. (2012) durch die systematische Auseinandersetzung mit den pädagogischen Entwicklungszielen der Angebote gefördert werden. Hierzu sind zielorientierte Weiterbildungen, Beobachtungen und Beratungen durch Experten vor Ort sowie die Evaluation des jeweiligen Fortschritts notwendig. Derartige Strategien zur Organisationsentwicklung sind als zirkuläre Prozesse zu verstehen, welche von den Leitungspersonen initiiert und überwacht werden.

Auch im deutschsprachigen Raum werden Aspekte der Qualität der ausserunterrichtlichen Angebote vermehrt diskutiert. In verschiedenen Beiträgen ist von der „pädagogischen Ganztagsidee“ (Kamski 2011) oder den „pädagogischen Ansprüchen“ (Schüpbach & Herzog, 2009) die Rede. Laut Kamski (2011, p. 39) entspricht diese Idee der aktiven Gestaltung von „Anspannungs- und Entspannungsphasen in Gestalt von Unterricht, Projektarbeit, Arbeitsgemeinschaft und Freizeitangeboten“ (ebd.). In Anlehnung an Qualitätskonzepte in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (z. B. Horte, Krippen etc.; vgl. Yohalem & Wilson-Ahlstrom, 2009; Tietze, Becker-Stoll et al., 2012) werden auch in ausserunterrichtlichen Angeboten für Schulkinder die Struktur-, die Prozess- und die Orientierungsqualität unterschieden (Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012; Radisch, Fischer, Stecher & Klieme, 2008). Die Prozessqualität zeichnet sich durch individuelle Beteiligung, kognitive Aktivierung, Herausforderungen sowie positive Beziehungen zu den Mitarbeitenden aus (Fischer & Klieme, 2013; Radisch et al., 2008). Kriterien der Qualität und der Qualitätsentwicklung in ausserunterrichtlichen Angeboten, wie national verbindliche Qualitätsstandards, bestehen in der Schweiz aufgrund der regionalen und lokalen Heterogenität der Angebote noch nicht (vgl. SAGW, 2016). Ebenso wenig gibt es Vorgaben zur Ausbildung des Personals. Der Verband Bildung und Betreuung hat jedoch einen Qualitätsrahmen entwickelt (Flitner et al., 2010). Dieser basiert auf den Qualitätsentwürfen aus der deutsch- und englischsprachigen Literatur, ist aber für die pädagogische Praxis in der Schweiz nicht verpflichtend. Eine weitere aktuelle Entwicklung zeigt sich im Vorhaben von Brückel et al. (2014), die sich mit der Ausarbeitung eines Qualitätsrahmens für die ausserunterrichtlichen Angebote in der Schweiz beschäftigen.

Werden die theoretischen Konzepte zur Qualität im Bildungswesen auf ausserunterrichtliche Angebote bezogen, zeigt sich, dass Modelle zur Qualität in der Schule auch für sie relevant sind. Die pädagogischen Prozesse werden durch Mitarbeitende und Leitungspersonen unter Berücksichtigung der lokalen Vorgaben gestaltet. Wie Radisch et al. (2008) gezeigt haben, sind die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die Strukturiertheit und die sozialen Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und der Schülerschaft zentrale Merkmale der Qualität. Angebote mit pädagogischem Wert sind „enriching“, das heisst, sie bieten zusätzliches Anregungspotential und können auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. Eine aktive Gestaltung und Strukturierung der pädagogischen Prozesse und die Orientierung an gemeinsamen Entwicklungszielen

sind somit auch für die Qualität in ausserunterrichtlichen Angeboten relevant. Dies erfordert ein professionelles Engagement und pädagogische Kompetenzen der Mitarbeitenden. Im Folgenden werden spezifische Charakteristika der Angebote diskutiert, die sich auf die Gestaltung der pädagogischen Prozesse auswirken.

3.4.2.1 Ausserunterrichtlichen Angebote als Lern- und Erfahrungsorte

Für die pädagogische Praxis stellt sich die Frage, wie die ausserunterrichtlichen Angebote als Lernumfeld und Erfahrungsort strukturiert sind und inwiefern sie in seiner Zielsetzung vom regulären schulischen Unterricht abweicht. Zur Beschreibung solcher Angebote gehört somit eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Verständnis der pädagogisch gestalteten Umgebung. Im Folgenden wird diskutiert, welche inhaltlichen und strukturellen Schwerpunkte gesetzt werden.

Die inhaltliche Ausrichtung von ausserunterrichtlichen Angeboten wird in der aktuellen Literatur aus in nationaler und internationaler Perspektive verglichen (Hascher et al., 2015). Der Begriff „Extended Education“ vereint unterschiedlichste Formen. Als Definitionsmerkmal gilt dabei, dass diese Angebote strukturierte Kontexte für die Entwicklung und die Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen bieten sollen. Sie kombinieren unterschiedliche pädagogische Strukturen, die auf das soziale, emotionale und akademische Lernen ausgerichtet sind (IJREE, 2013). Diese Strukturen können als Lerngelegenheiten verstanden werden, welche die pädagogisch tätigen Personen aktiv und professionell gestalten. Lerngelegenheiten oder „opportunities to learn“ sind Angebote, in denen Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten zeitlichen Rahmen die Möglichkeit haben, sich mit einer Thematik intensiv auseinanderzusetzen (Lipowsky, 2006, p. 56). Lernen findet dabei nicht nur in strukturierten Lernsituationen statt, sondern kann auch spontan und informell erfolgen. Grundsätzlich werden in der Literatur drei verschiedene Formen der Bildung unterschieden (Coelen, 2008):

- formelle Bildung: obligatorisch, zeitlich und inhaltlich strukturiert
- nicht formelle Bildung: freiwillig, wählbar, kann institutionalisiert sein
- informelle Bildung: spontane und unbeabsichtigte Bildungsprozesse

Diese Bildungsformen können in unterschiedlichen Lernumgebungen angewandt und initiiert werden. Es ist davon auszugehen, dass in ausserunterrichtlichen Angeboten eine andere Lernkultur vorherrscht als im schulischen Unterricht (Kamski, 2011; Züchner & Fischer, 2011). Neben den akademischen Kompetenzen kann zum Beispiel stärker auf sozioemotionale Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler oder die sozialpädagogischen Aspekte des Lernens, wie Disziplin oder das Befolgen von Regeln, geachtet werden (Breuer, 2015). In ausserunterrichtlichen Angeboten trifft die „Trias“ von „Erziehung, Bildung und Betreuung“ zusammen (Coelen, 2005). Dies erfordert einerseits eine konzeptionelle Integration verschiedener Ansprüche, andererseits aber auch eine Kooperation mit weiteren Bildungsakteuren.

Insbesondere in der amerikanischen Forschungstradition wird ausserunterrichtlichen Angeboten die Rolle zugeschrieben, eine Brücke zwischen der Lernkultur der Schule und der Lernkultur in der Familie herzustellen (Devaney, Smith & Wong 2013; Sheldon, Aberton, Hopkins & Baldwin Grossmann, 2012). Ein starkes Gefälle zwischen schulischer und familiärer Lernkultur kann zu Identitäts- und Adaptationsschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern führen, da sie sich teilweise gedrängt fühlen, sich für eine der beiden „Lernidentitäten“ zu entscheiden (vgl. ebd.). Die Schülerinnen und Schüler die sollen Möglichkeit haben, Rückstände in verschiedenen Fächern in der Hausaufgabenbetreuung aufzuholen. Sie erleben ein Lernen ohne Leistungsdruck in einer

Atmosphäre, die eher der familiären Umgebung ähnelt. Es wird gemeinsam gegessen, sie werden gefragt, wie es ihnen in der Schule ergangen ist, und sie gestalten teilweise unter Anleitung der Mitarbeitenden ihre Freizeit.

„Afterschool programs, by their very nature, tend to fall somewhere in between the two worlds of home and school (whether they are congruous or not)“ (Noam, Biancarosa & Dechausay, 2003, p. 11).

Ausserunterrichtliche Angebote werden somit als wichtige Lernumwelten für Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Die Ziele und der Auftrag dieser Institutionen lassen sich nicht auf Betreuung und Beaufsichtigung reduzieren, sondern umfassen weitere Elemente, die sich positiv auf das Verhalten und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auswirken können. Sie bieten ein institutionalisiertes und strukturiertes Angebot, welches durch die freiwillige Teilnahme eher Freizeitaktivitäten gleicht und projektbasierte Lernformen ermöglicht. Im informellen Setting lernen Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Regeln und Wertesystemen, sie fügen sich in eine pädagogische Gruppe ein. Oft werden auch musische und sportliche Aktivitäten angeboten, die unterschiedliche Formen des informellen und non-formalen Lernens betonen. Somit tragen die Angebote dazu bei, dass Lernen als „byproduct of some other activity“ (Marsick & Watkins, 1990, p. 12, zit. nach Marsick & Watkins 2001, p. 25) entsteht.

3.4.2.2 Angebotsgestaltung und Ausrichtung

In ausserunterrichtlichen Angeboten wird nicht von Lektionen, sondern eher von unterschiedlichen Angeboten oder Aktivitäten gesprochen, die in zeitlich flexiblen Einheiten strukturiert sein können. Rollett, Lossen, Jarsinski, Lüpschen & Holtappels (2011) unterscheiden vier inhaltliche Angebotsbereiche: (1) die Hausaufgabenbetreuung und Förderung, (2) fachbezogene Angebote, (3) fächerübergreifende Angebote und (4) Freizeitangebote. Die ersten drei Angebote sind inhaltlich am Unterricht und an der Schule orientiert. In ihnen werden verschiedene fachliche Inhalte vertieft oder aus einem anderen Blickwinkel thematisiert. Diese Ausrichtung betont die inhaltliche Nähe zur Schule und die Unterstützungsfunktion, die ausserunterrichtliche Angebote einnehmen können. Um am schulischen Unterricht orientierte Angebote bereitstellen zu können, müssen die Mitarbeitenden allerdings Kenntnisse zu schulischen Lernprozessen mitbringen und inhaltliche Absprachen mit den Lehrpersonen treffen (Behr et al., 2007; Böttcher et al., 2014). Im Vordergrund des Lernverständnisses steht insbesondere die lebenspraktische und sozialpädagogische Orientierung (Rekus, 2006, zit. nach Kamski, 2011). Die Lernformen werden mit dem Ziel der Entwicklung allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten assoziiert und sind auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das Erledigen der Hausaufgaben ist ein Teil der Freizeit, der durch die Mitarbeitenden angeleitet wird. Somit übernehmen diese in ausserunterrichtlichen Angeboten weniger die Rolle von Wissensvermittlern, sondern üben eher eine unterstützende Funktion bei der Verarbeitung und Anwendung inhaltlicher Kenntnisse und sozioemotionaler Verhaltensweisen ein (Böttcher et al., 2014; Kamski, 2011).

Wie Tabelle 1 zeigt, sind die verschiedenen Lernformen sowohl auf einzelne Schülerinnen und Schüler als auch auf Lernsituationen in Gruppen ausgerichtet (Böttcher et al., 2014). In ausserunterrichtlichen Angeboten finden sowohl unterrichtsorientierte als auch projektorientierte Angebote sowie Freiarbeit statt, deren Zielsetzungen sich auf lebensbedeutsame, pragmatische und handlungsorientierte Kompetenzen beziehen. Die Angebote zeichnen sich ausserdem durch eine starke Schülerorientierung aus, indem sie durch Wahlfreiheit und Partizipation eine selbstständige Freizeitgestaltung fördern und gemeinsame Aktivitäten betonen.

Tab. 1: Differenzierung der verschiedenen Lernformen in Tagesschulangeboten

	Unterrichtsorientiert	Projektorientiert	Freiarbeit
Zielsetzung	pragmatische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	Einsicht in lebensbedeutsame Zusammenhänge	Entscheidungs- und Handlungskompetenz
Begründung	Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen	Urteilsfähigkeit als Handlungsvoraussetzung	selbstständige und verantwortliche Lebensführung
Methode	dominiert durch Lehrende/Mitarbeitende	schülerorientiert, wertorientiert, fachüberschreitend	freie Wahl von Aufgaben, Verfahren, Sozialformen und Zeit
Zeitpunkt	Hausaufgabenbetreuung individuelle Förderung	gemeinsame Aktivitäten, geleitete und strukturierte Projekte, Gestalten, Freizeit	

(Quelle: adaptiert aus Kamski 2011, p. 33: „Unterrichtsformen in der Ganztagschule“, in Anlehnung an Rekus 2003)

Laut Marsick & Watkins (2001) sind diese informellen Lernprozesse gekennzeichnet durch die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben, zwischenmenschliche Interaktion, die Wahrnehmung und Stimulation durch die Lernumgebung sowie durch Experimentieren in pädagogischen Situationen. Eine individuelle Förderung kann in allen Lernsituationen, die in ausserunterrichtlichen Angeboten vorkommen, umgesetzt werden. Nach Böttcher et al. (2014) meint individuelle Förderung nicht nur die gezielte Unterstützung akademischer oder kognitiver Fähigkeiten, sondern ebenso die Akzeptanz und Berücksichtigung der Heterogenität der Lernvoraussetzungen. Diese Heterogenität kann sich auf Alter, Geschlecht, intergenerational oder traditionell erlernte Wert- und Verhaltensmuster sowie soziale, kognitive, kommunikative Kompetenzen und die Leistungsmotivation, Interessen und Neigungen beziehen (Böttcher et al., 2014, p. 39). Nicht unbedingt das akademische Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern vor allem das subjektive Wohlbefinden steht als Ziel der Arbeit in ausserunterrichtlichen Angeboten im Vordergrund (Brückel et al., 2014).

Professionell handelnde Personen in ausserunterrichtlichen Angeboten „zeichnen sich durch eine spezifische (wissens- und können-basierte) Form der Bearbeitung von existenziellen Problemen von Individuen – im Sinne einer Fallbearbeitung“ – aus (vgl. Rolff, 1993, zit. nach Böttcher et al. 2014, p. 43). Dabei unterscheidet sich die betreffende Profession insofern von anderen Berufen, als das erworbene Wissen praxisbasiert angewendet werden muss, da sich die Situationen immer neu ergeben und unterschiedliche Kompetenzen erfordern. Dies stellt einen hohen Anspruch an die Mitarbeitenden in ausserunterrichtlichen Angeboten. Sie müssen in der pädagogischen Situation auf „Handlungs-, Prozess-, Interaktions- und Situationswissen“ (ebd., p. 45) zugreifen und dieses auf die jeweils aktuelle Situation anwenden können. Zusätzlich zu diesem situativen professionellen Handeln sollen Mitarbeitende auch „Basisarbeit“ leisten, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern (ebd.).

Es gibt, wie die voranstehende Betrachtung gezeigt hat, Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot. Letztere sind durch eine familiäre Atmosphäre, eine lebenspraktische und handlungsorientierte Lernkultur und die Entwicklungsorientierung in der individuellen Förderung geprägt. Diese inhaltliche Ausrichtung spiegelt sich in der Personalstruktur wider. Das „pädagogisch tätige Personal“ setzt sich aus Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund zusammen. Das professionelle Verständnis von pädagogisch tätigen Personen weicht somit vom professionellen Selbstverständnis der Personen mit Lehrdiplom ab. Dies ist insbesondere auf die unterschiedliche professionelle Sozialisation zurückzuführen (vgl. Breuer, 2015; Böttcher et al., 2014; Speck et al., 2011b). Breuer (2015, p. 110) verortet die professio-

nelle Orientierung von pädagogisch tätigen Personen in der Sozialpädagogik. Anders als bei Personen mit Lehrdiplom, die sich stärker am Primat der Vermittlung und Selektion ausrichten, ist die Hauptaufgabe der Sozialpädagogen die „stellvertretende Inklusion“ und die Orientierung am Hilfekode (ebd.). Somit unterscheiden sich Lehrpersonen und Mitarbeitende von Tagesschulangeboten grundsätzlich in ihrer professionellen Orientierung. Ihre Aufgaben und Funktionen widersprechen sich teilweise, was zu Konflikten führen kann (ebd.).

3.4.3 Ein Qualitätsmodell für Ganztagschulen und Tagesschulen

Um die Ausgangsbedingungen für die Qualität in Tagesschulen und Ganztagschulen genauer beschreiben zu können, ist ein Modell hilfreich. In diesem ist die multiprofessionelle Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden ein zentraler Aspekt der Prozessqualität. Auf der Basis des CIPO-Modells (Becker & Willems, 2015) wird angenommen, dass die Kooperation auf der Meso-Ebene der schulischen Institution wirksam ist.

Holtappels & Rollett (2009) passten ein theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung der pädagogischen Qualität an den Kontext der Ganztagschule an. Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass die ausserunterrichtlichen Angebote in die Schule als lernende Organisation integriert sind (Agyris & Schön, 1999; Holtappels & Rollett, 2009). Es werden unterschiedliche Dimensionen beschrieben, die auf die Entwicklung der Qualität wirken: der Kontext (C), der Input (I), die Prozesse (P) und der Output (O) (CIPO-Modell). Auf der Prozessebene werden ausserdem Lerngelegenheiten eingefügt, die bei der Verknüpfung von Unterricht und Angebot aus zwei Aspekten bestehen: der Qualität und Nutzung des *ausserunterrichtlichen Angebots* einerseits und der Qualität und Nutzung des *unterrichtlichen Angebots* andererseits (vgl. Abb. 2). In Anlehnung an Helmke (2010, zit. nach Willems & Becker, 2015, p. 50) nehmen die Autoren an, dass die Qualität beider Angebote massgeblich durch deren Verzahnung beeinflusst wird. Dies kann durch „inhaltliche und methodisch-didaktische Abstimmungen zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Bereich“ (ebd., p. 53) erreicht werden. Grundlage dafür ist die Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts. Praktisch wird dies durch die multiprofessionelle Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden erreicht (ebd., p. 52). Die multiprofessionelle Kooperation wirkt somit direkt auf die Qualität und Ausgestaltung der Lerngelegenheiten.

Als *Kontext* gelten sowohl die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, zum Beispiel die Vorgaben im Hinblick auf die Kooperation, als auch die lokalen und strukturellen Kontextbedingungen, beispielsweise die Grösse, die Präsenz von Bildungspartnern in der Gemeinde oder die Bedürfnisse oder Nachfrage der Familien. Wie in Kapitel 2 dargestellt, ist für den Kontext relevant, welche Form der Ganztagschule umgesetzt wird, ob es sich also zum Beispiel um eine gebundene oder um eine offene Ganztagschule handelt.

Die Qualität des *Inputs* bezieht sich auf die unterschiedlichen Kompetenzen, welche die Mitarbeitenden mitbringen, sowie auf die veränderbaren „schulischen Rahmenbedingungen“, beispielsweise die Verfügbarkeit und Zuteilung von Ressourcen. In Ganztagschulen oder Tagesschulen als multiprofessionellen Organisationen sind die Zusammensetzung und der Einfluss unterschiedlicher beruflicher Hintergründe der Mitarbeitenden sowie die Einsatz- und Personalplanung zentrale Merkmale des Inputs.

Die Qualität ist auf der institutionellen Ebene durch die Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen *pädagogischen Prozessen* gekennzeichnet. Dazu gehören Aspekte der Führung, die Personalstruktur, die Innovationsbereitschaft sowie die Entwicklung und Evaluation von Tätigkeiten und Massnahmen (Becker & Willems, 2015; Holtappels et al., 2007; Züchner & Fischer, 2011). Pädagogische Prozesse sind Teil der Gestaltungsmerkmale

der Institution und können somit direkt durch die handelnden Personen beeinflusst werden, zum Beispiel durch die Schulleitung oder die Mitarbeitenden (Fischer et al., 2011, p. 21). Es wird betont, dass diese Gestaltung der pädagogischen Prozesse auf die Haltungen der einzelnen Standorte zurückzuführen ist und identitätsstiftend wirken kann. Sie ergibt sich aufgrund der Interaktion zwischen den Mitarbeitenden und den Leitungspersonen sowie der Abstimmung von gemeinsamen Handlungsgrundlagen und Zielen. Diesbezüglich müssen, wie in Kapitel 3.4.2. dargestellt, die Motivation, die Fähigkeiten und die Kompetenzen berücksichtigt werden.

Das CIPO-Modell erklärt die Entstehung von Entwicklungsprozessen anhand von Wechselwirkungen zwischen der Gestaltung der pädagogischen Prozesse auf organisatorischer Ebene und der praktischen Gestaltung der Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler. Die Verzahnung der ausserunterrichtlichen und der unterrichtlichen Angebote soll es ermöglichen, fachliche und fachübergreifende Kompetenzen, wie Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, in das Angebot der Schule zu integrieren.

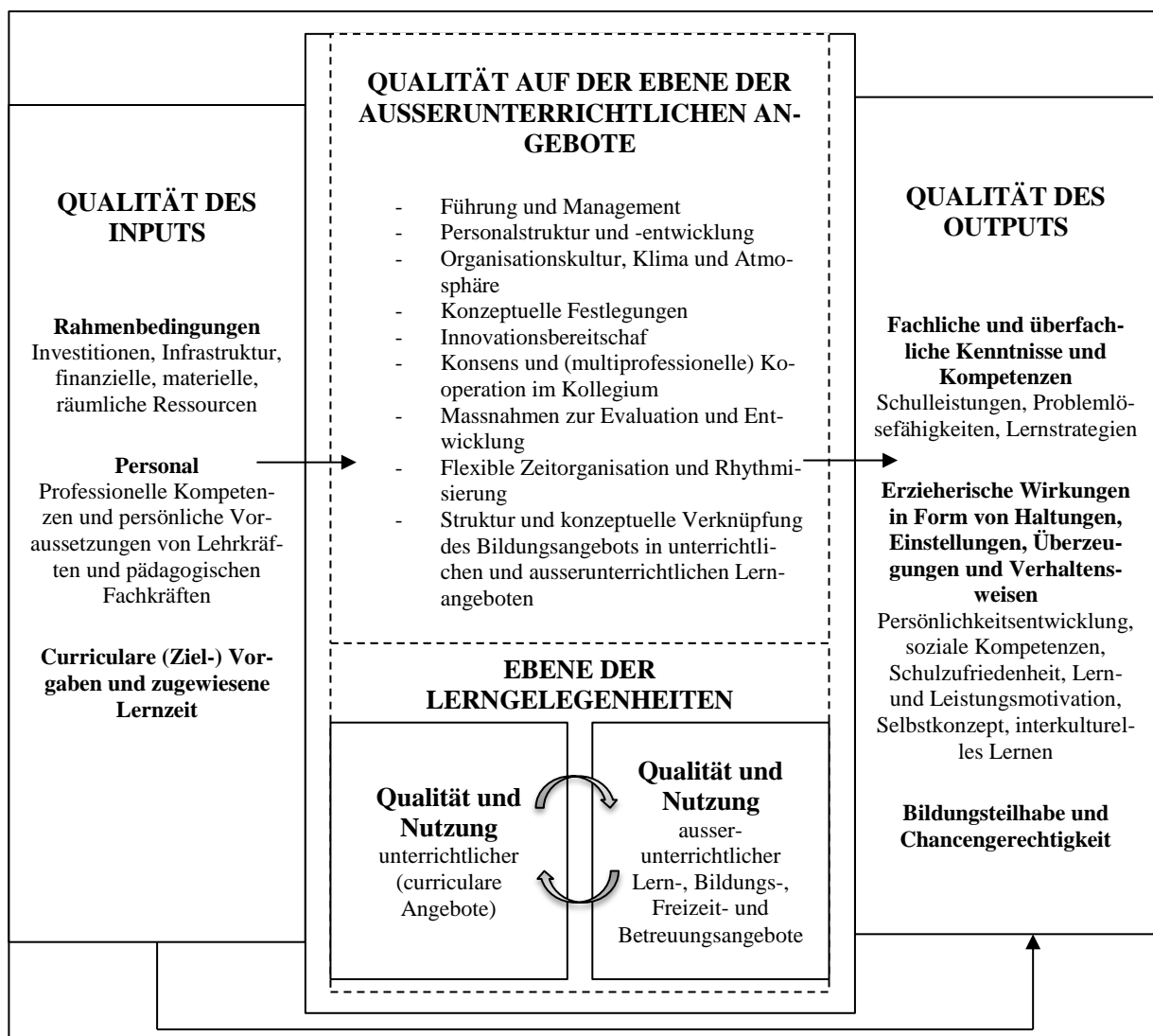


Abb. 2: adaptiertes Modell zur Beschreibung der Qualität von Ganztagsschulen und Tagesschulen
(Becker & Willems, 2015, p. 51)

Zusammenfassend hat sich, was die Gestaltung der ausserunterrichtlichen Angebote betrifft, gezeigt, dass hohe Ansprüche an das professionelle Handeln der Mitarbeitenden gestellt werden. Lernen, Entwicklung und Förderung stehen als pädagogische Konzepte im Vordergrund. Im Gegensatz zum schulischen Unterricht sind ausserunterrichtliche Angebote stärker auf informelle Lernsituationen und zufällig angestossene Lernprozesse bezogen. Dennoch ist die pädagogische Strukturierung der Angebote, die Gestaltung der pädagogischen Interaktion sowie die Ausrichtung auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler notwendig, da sie zentrale Aspekte der pädagogischen Prozessqualität ausmachen. In ausserunterrichtlichen Angeboten ist somit ein Zusammenspiel zwischen Individualisierung und professioneller Gestaltung erforderlich. Damit dies möglich ist, müssen die Kompetenzbereiche der Mitarbeitenden (Motivation, Fähigkeiten und Kompetenzen) auf die situativen Anforderungen abgestimmt werden.

3.5 Kooperation als Innovationsstrategie und deren Ausgangsbedingungen – ein Zwischenfazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die sozialpsychologischen Grundannahmen der Kooperation, Innovation und Qualität auch im schulischen Kontext handlungsleitend sind. Bezüglich der Frage, wie die jeweilige Einstellung zur Kooperation entsteht, sind sowohl individuelle als auch kollektive Bedingungen zu berücksichtigen. Im folgenden theoretischen Modell wird die Entstehung und Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation als Kreislauf dargestellt. Ziel dieses Modells ist es, verschiedene Einflussfaktoren zu benennen, die sich auf Basis der vorgestellten theoretischen Modelle auf die Ausprägung und Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation auswirken könnten. Ausserdem dient das Modell dazu, sowohl die nachfolgenden Erkenntnisse aus dem Forschungsstand zu strukturieren, wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu interpretieren.

Kooperation kann ein zentraler Aspekt der Weiterentwicklung von sozialen Gruppen darstellen, ob es sich dabei nun um Institutionen, Gesellschaften oder eben auch Teams wie zum Beispiel Lehrerkollegien handelt. Der Austausch ist aber auch für Einzelpersonen in konkreten Arbeitssituationen wichtig, weil sich durch die Perspektive und das Wissen des Kooperationspartners zusätzliche Handlungsmöglichkeiten ergeben können. Als zentrale Ausgangsbedingung für eine Kooperation hat sich insbesondere die Orientierung auf ein gemeinsames Ziel herauskristallisiert. Dieser Fokus lenkt die Bestrebungen einzelner Individuen in eine ähnliche Richtung und ermöglicht das Erkennen von Gemeinsamkeiten und eine gegenseitige Unterstützung. Neben dem kooperationsfreundlichen Klima sind ausserdem eine positive Kommunikation und ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis notwendig (vgl. Kapitel 2.4). Dadurch entsteht eine gegenseitige Abhängigkeit, eine Reziprozität und Interdependenz der gemeinsamen Ziele. Dies führt zur Annahme, dass durch die Herausbildung kollektiver Bewertungsstrukturen und gemeinsamer Erfahrungen nicht nur auf Eigeninteresse beruhende, sondern längerfristige und strategische Kooperationen etabliert werden können. Zugleich sind individuelle Interpretationen der Situation massgeblich für die emotionale und soziale Eingebundenheit der Individuen in die Kooperation. Positive sozial-kognitive Prozesse können auf individueller Ebene stattfinden, wie zum Beispiel die Bewertung, die Einstellungen und Erwartungen, die mit der Zusammenarbeit in Verbindung gebracht werden. Individuen können dadurch zukunftsorientiert kooperieren und prospektiv den Austausch stimulieren, auch wenn nicht ein unmittelbarer Nutzen daraus resultiert.

Auch gerade die Kooperation im schulischen Kontext ist eine „mixed-motive interaction“, da sowohl das soziale Umfeld, die Rahmenbedingungen und die gesellschaftlichen Erwartungen als auch die individuellen Motive für

die Zusammenarbeit eine Rolle spielen. Dies zeigen sowohl die Modelle von Böttcher et al. (2014) zu den Ausgangsbedingungen der Kooperation, wie auch das Modell von Willems und Becker (2015) zur Darstellung der Qualität ausserunterrichtlicher Angebote. Zwischen Lehrpersonen werden unterrichts- und förderungsorientierte Kooperationen erwartet, die den Schülerinnen und Schülern zugutekommen. In der multiprofessionellen Kooperation wiederum sind neben den interpersonalen und intragruppalen Motiven zusätzlich intergruppale Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen. Diese beziehen sich insbesondere auf die professionelle Sozialisation von unterrichtenden Lehrpersonen der Schule einerseits und von Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote andererseits. Beide professionellen Gruppen können sich dabei durch gemeinsame soziale Identitäten auszeichnen, welche durch die professionelle Sozialisation sowie durch den gemeinsamen Handlungskontext konstruiert werden. Welche Innovationen und Qualitätsaspekte der ausserunterrichtlichen Angebote durch die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule stimuliert werden können, wird in Kapitel 5 hergeleitet.

Das theoretische Kapitel zur Innovation (Kapitel 3.3.) hat gezeigt, dass die multiprofessionelle Kooperation zwischen professionellen Akteuren durchaus als Strategie für die Entwicklung von Tagesschulen oder Ganztagschulen geeignet sein kann – insbesondere dann, wenn dadurch in Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot eine Orientierung auf die gemeinsame Lernkultur ermöglicht wird. Innovationen sind per se auf zukünftige Situationen ausgerichtet, die eine Verbesserung des aktuellen Zustandes versprechen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sich nicht nur die Einstellungen, sondern auch die Handlungen mit der Zeit verändern und organisationales Lernen beobachtbar machen.

Die verschiedenen Wege des Informationsflusses innerhalb von sozialen Systemen lassen sich anhand von sozialen Netzwerken verdeutlichen. Diese beschreiben informelle Kontaktsysteme zwischen den Individuen und zeigen damit auch, wer mit wem einen professionellen Kontakt pflegt. Anhand der Diffusionstheorie lassen sich, wie dargelegt wurde, innerhalb von schulischen Netzwerken Innovatoren identifizieren, die als „change agents“ oder „opinion leaders“ spezifische Positionen und Funktionen einnehmen. Die Struktur des Netzwerks und die Akteure bestimmen somit dessen Innovationspotential. Zur Ergänzung der Kooperationstheorie (vgl. Kapitel 3.2) ist die Innovationstheorie ein möglicher Ansatz, um die interindividuellen wie auch die inter- und intragruppalen Verbindungen zwischen Akteuren zu visualisieren. Im Gegensatz zur Kooperationsforschung sind dabei nicht nur aktive und direkte Kontakte mögliche Kooperationsgelegenheiten, vielmehr sind indirekte Verbindungen insbesondere für die Verbreitung von Informationen sowie für den Zugang zu neuem Wissen und somit zu Innovationen relevant.

In der Innovationstheorie werden Veränderungen als Prozess wahrgenommen. In diesem Prozess ist die Kooperation eine mögliche Strategie, um neue Ideen zu verbreiten und im sozialen Netzwerk zu etablieren. Dazu können unter Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen die Stufen der Initiierung, Implementierung und schliesslich der Institutionalisierung des Innovationsgedankens durchlaufen werden.

Die Qualitätstheorie beschreibt drei verschiedene Bereiche: die Struktur-, die Prozess- und die Ergebnisqualität. Diese Unterscheidung zielt darauf ab, verschiedene Ausgangsbedingungen zu identifizieren und mit erfolgreichen Bildungsprozessen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen. Die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist auf der Prozessebene zu verorten. Die pädagogischen Prozesse werden durch die Mitarbeitenden aktiv gestaltet; sie sollen strukturierend und kognitiv aktivierend wirken und auf einer positiven sozialen Beziehung basieren. Somit gelten für die ausserunterrichtlichen Angebote dieselben Merkmale wie für die Qualität des

Unterrichts. Auf der Ebene der Prozessqualität sind die Mitarbeitenden eine zentrale Ressource, nicht zuletzt weil sie ihre Kompetenzen durch Kooperation erweitern können. In diesem sozialen Interaktionsprozess spielen die Haltungen, Bewertungen und Eigenschaften der Mitarbeitenden eine zentrale Rolle. Dazu gehören ihre Motivation, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten. Da in der multiprofessionellen Kooperation Personen mit unterschiedlicher professioneller Sozialisation aufeinandertreffen, müssen Bewertungen der Kompetenzen als Ausgangsbedingungen für die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulangebote berücksichtigt werden. Wie in der Kooperations- und der Innovationstheorie, ist auch im Qualitätsdiskurs die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele ein zentrales Merkmal. Insofern gilt es, klar zu bestimmen, welche inhaltlichen Schwerpunkte in den Angeboten gesetzt werden und inwiefern diese mit den Zielen des schulischen Unterrichts in Zusammenhang stehen.

In Kapitel 2 sowie im Kapitel 3.4 wurde festgestellt, dass ausserunterrichtliche Angebote als Subsysteme der Ganztagschule oder Tagesschule erfasst werden können. Mit Blick auf ihre Strukturierung, ihre Zielsetzungen und die professionelle Ausrichtung sind ausserunterrichtliche Angebote dem schulischen Unterricht ähnlich und können durch ein integrales pädagogisches Konzept in Form einer Ganztagschule oder Tagesschule integriert werden. Angebot und Unterricht sind als kognitiv aktivierend zu verstehen, die Mitarbeitenden gestalten pädagogische Prozesse, sie vermitteln pädagogische Normen und Werte. Unterschiede zeigen sich allerdings in der pädagogischen Arbeit. In ausserunterrichtlichen Angeboten richten sich die Mitarbeitenden sowohl am sozialpädagogischen als auch am schulpädagogischen Paradigma aus. Formelle Lernsituationen, wie sie der schulische Unterricht schafft, treten in den Hintergrund. Wichtig sind vor allem Aspekte des sozialen Lernens (Beziehungsgestaltung, Interaktion, Gruppenprozesse, Partizipation) und der strukturierten, aktivierenden Freizeitgestaltung (sportliche Aktivitäten, Basteln, Fantasie und Rollenspiele, Gestaltung der Mahlzeiten etc.). Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen – zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote – umfasst die Abstimmung gemeinsamer Ziele, die auf die Gestaltung des pädagogischen Angebots ausgerichtet sind; zu denken ist beispielsweise an die Vermittlung derselben Lernstrategien beim Erledigen der Hausaufgaben. Dabei können die Kooperierenden ihre unterschiedlichen professionellen Kompetenzen einbringen und gemeinsame Lösungen und Praktiken erarbeiten. Angesichts dieser ähnlichen Zielausrichtung wird erwartet, dass anhand der multiprofessionellen Kooperation eine gemeinsame Haltung und ein Konsens zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote erreicht werden kann. Dies soll dazu beitragen, dass sich ausserunterrichtliche Angebote als pädagogisch strukturierte Lern- und Erfahrungsorte etablieren können.

In den Kapiteln 2.4. sowie 3.1 bis 3.4 konnte gezeigt werden, dass die drei theoretischen Ansätze – Kooperations-, Innovations- und Qualitätstheorie – von ähnlichen Annahmen ausgehen. Grundsätzlich ist es ein Anliegen dieser Theorien, soziale Prozesse und Zustände anhand von Interaktionen zwischen den beteiligten Individuen zu erklären. Für die vorliegende Studie ist relevant, dass sich die multiprofessionelle Kooperation nicht nur anhand von konkreten Tätigkeiten, sondern auch in den Einstellungen der Akteure manifestiert. Diese werden von individuellen und kollektiven Beurteilungsprozessen im sozialen Umfeld bedingt. Wenn eine positive Einstellung zur Kooperation in einer Gruppe oder Organisation vorherrscht und Kooperation als kollektive Innovationsstrategie zur Erreichung gemeinsamer Ziele verstanden wird, dann ist sie Teil der pädagogischen Prozessqualität und kann sich in einem zirkulären Innovationsprozess im Laufe der Zeit verändern. Die genannten Theorien stimmen darin überein, dass Innovationsstrategien dann umgesetzt werden, wenn Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden und ein subjektiver Handlungsspielraum für das Individuum oder die Organi-

sation besteht. Wissen und Handeln in schulischen Institutionen sind trotz der Definition der Schule als „lernende Organisation“ relativ stabil, und Innovationen werden nur umgesetzt, wenn sie an bestehendes Wissen anknüpfen und eine hohe Passung zur Situation in der Einzelschule aufweisen. Die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote wird im Folgenden als Innovationsstrategie beschrieben, womit sie als Bedingung gedeutet wird, welche zu Innovationen – und das heisst zur systematischen (Weiter-)Entwicklung – beitragen kann. Die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation wird dabei als zirkulärer Prozess verstanden. Das im Folgenden dargestellte Modell soll erklären, welche Ausgangsbedingungen mit einer Etablierung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie im Zusammenhang stehen können. Dabei wird die multiprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote betrachtet.

In einem ersten Schritt muss die multiprofessionelle Kooperation überhaupt *als Innovationsstrategie wahrgenommen* werden. Die Leitungsperson kann mit einer positiven Einstellung und Bewertung der multiprofessionellen Kooperation eine gute Grundlage für die gemeinsame Zielausrichtung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot legen. Ausserdem können die Mitarbeitenden die Kooperation als sinnvoll und nützlich für ihren pädagogischen Alltag betrachten.

In der Phase der *Initiierung* müssen die Mitarbeitenden für die Innovationsstrategien gewonnen werden. Hier geht es darum zu klären, welchen Nutzen die Kooperation für sie haben kann und was sie unter einer gelingenden Kooperation verstehen. Es gilt aber auch, die Kooperationspartner, das heisst die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, für die Zusammenarbeit zu gewinnen und dazu auch deren Nutzen herauszustellen.

Die Phase der *Implementation* beinhaltet die praktische Umsetzung der Innovationsstrategie. Im Vordergrund steht dabei, welche Personen sich tatsächlich an der Kooperation beteiligen und wie diese im Alltag etabliert wird. Die Implementation besteht aus der Erprobung des Vorhabens, dem Praxis-Check und der Integration der Praxis in das System. Sie beinhaltet somit, dass einerseits erste Kooperationen stattfinden, andererseits diese hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert und anschliessend angepasst werden.

In der Phase der *Institutionalisierung* wird die Kooperationspraxis in den Alltag integriert. Es können sich dabei die sozialen und organisationalen Strukturen verändern, etwa wenn Personen bestimmte Positionen und Rollen in der Kooperation übernehmen. Ausserdem ist es möglich, dass die Kooperation neue pädagogische Praktiken anregt und so zu einer Weiterentwicklung der Gestaltung des pädagogischen Alltags im Kontext der standortspezifischen Bedingungen beiträgt.

Der Kreis schliesst sich mit der *Reflexion der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie*. Die Akteure reflektieren, welchen Nutzen die Kooperation bis anhin gebracht hat und welche pädagogischen Praktiken, Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen und Ausgangsbedingungen und sozialen Strukturen angepasst und verändert wurden und noch verändert werden müssen, damit ein weiteres Gelingen des Vorhabens gewährleistet ist.

Die verschiedenen Entwicklungsphasen der Kooperation als Innovationsstrategie beziehen sich auf die Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand. Massgeblich ist, ob aus Sicht der Leitungspersonen und der Mitarbeitenden überhaupt der Bedarf an einer Umsetzung der multiprofessionellen Kooperation besteht. Dafür sind verschiedene Ausgangsbedingungen relevant, welche die Wahrnehmung der Diskrepanz beeinflussen und sich für jede einzelne Tagesschule unterscheiden können. Wie in Kapitel 3.3 angedeutet, beschreiben Kams-

ki & Schnetzer (2008, p. 162) vier Dimensionen, die als Ausgangsbedingungen der Innovation wirken und andererseits sich durch die Innovation selbst wieder verändern können.

- 1) Die vorhandenen *Kooperationsmöglichkeiten*: Für die Aufnahme und Etablierung der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen müssen zeitliche Ressourcen verfügbar sein. Diese können sich so manifestieren, dass Mitarbeitende während ihres Arbeitstages die Möglichkeit haben, sich zu bestimmten Zeiten und in unterschiedlichem Rahmen – zum Beispiel in Sitzungen oder Konferenzen – mit den unterrichtenden Lehrpersonen auszutauschen.
- 2) Die *Einstellungen und Ausgangsbedingungen* der Kooperationspartner: Die Motivation, die wahrgenommenen Fähigkeiten und die Kompetenzen der Mitarbeitenden sind für die multiprofessionelle Kooperation massgeblich. Als Ausgangsbedingungen für die Kooperation gelten Innovationsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, Arbeitszufriedenheit und das wahrgenommene Klima im ausserunterrichtlichen Angebot. Damit im Zusammenhang steht, ob die Mitarbeitenden mit der Kooperation im Arbeitsalltag zufrieden sind, ob die Kooperation auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und wie sie koordiniert wird. Als Ausgangsbedingungen für die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation wirken individuelle Haltungen, unter anderem die Einschätzung des Nutzens der Kooperation im pädagogischen Alltag (Böttcher et al., 2011, Drossel & Bos, 2015; Speck et al., 2011). Neben den individuellen Aspekten sind auch kollektiv geteilte Haltungen für die Einstellung zur Kooperation relevant. Die im ausserunterrichtlichen Angebot präsenten, geteilten Handlungsrepertoires, zum Beispiel mit Blick auf die Innovationsbereitschaft oder den Konsens im Team (kollektive Selbstwirksamkeit) sind relevante Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation.
- 3) Die etablierten *pädagogischen Praktiken*: Die Wahrnehmung der Kooperation als Innovationsstrategie setzt voraus, dass im Arbeitsalltag der Mitarbeitenden pädagogische Praktiken etabliert sind, die einen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen möglich und notwendig machen. Dies kann das etablierte Lehr- und Lernverständnis betreffen, das Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen erforderlich macht, aber auch ermöglicht. Solche Praktiken zeigen sich in den Aktivitäten, die im ausserunterrichtlichen Angebot etabliert sind. Dazu gehört auch, inwiefern die Mitarbeitenden verschiedene „Wege der Wissensvermittlung“ (Kamski & Schnetzer, 2008, p. 163) im Sinne der verschiedenen Lernmöglichkeiten in der Gestaltung des Alltags berücksichtigen. Unterschieden werden grundsätzlich sozialpädagogische und schulpädagogische Aktivitäten.
- 4) Die *sozialen Strukturen*: Die bestehenden sozialen Strukturen zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zeigen auf, inwiefern konkrete Kontakte zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen bestehen. Dieses Netzwerk reflektiert auch, welche Position und Funktionen einzelne Personen in ihm wahrnehmen.

Aus diesen vier Bausteinen ergibt sich ein Modell (Abb. 3), welches die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie darstellt. Diese Strategie kann sich beim Durchlaufen der verschiedenen Phasen verändern. Als Resultat dieser Entwicklung kann sich eine zielorientierte multiprofessionelle Kooperation entwickeln, die im Kontext des Tagesschulangebots verankert ist.

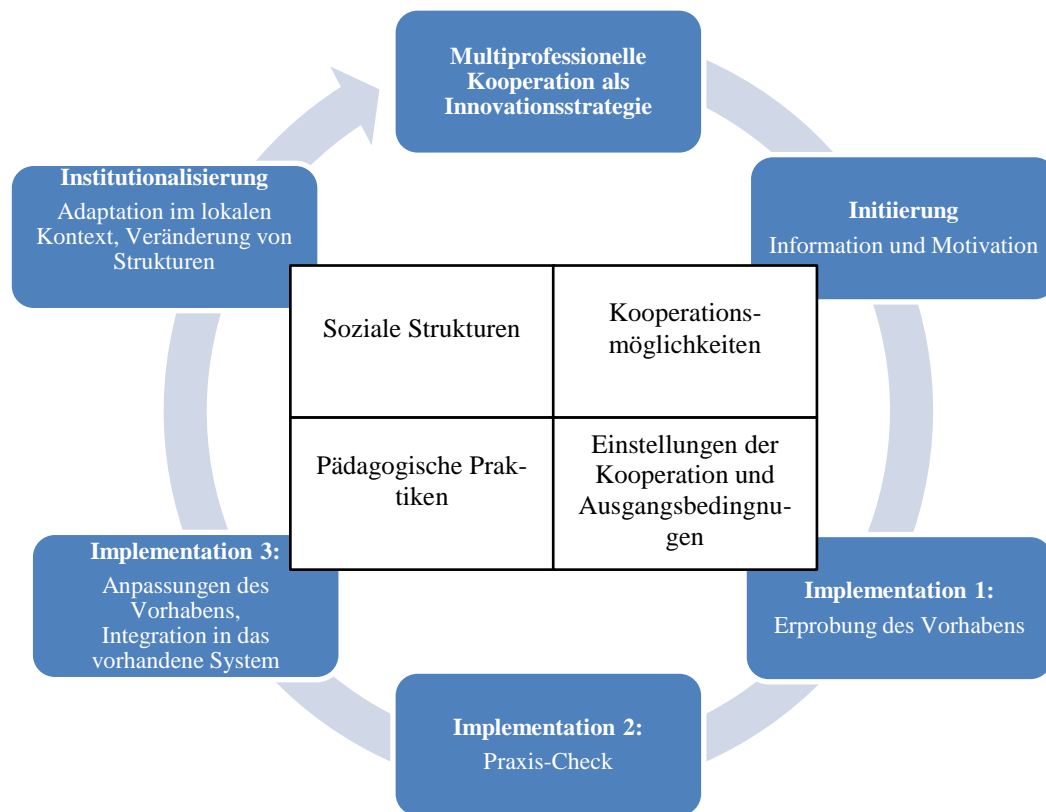


Abb. 3: Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kamski & Schnetzer, 2009)

4 Forschungsstand Ausgangsbedingungen der Kooperation

Die unterschiedlichen theoretischen Zugänge haben gezeigt, dass ähnliche Ausgangsbedingungen für die Kooperation, Innovation und Qualität pädagogischer Prozesse identifiziert werden können (Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011, p. 28). Im Folgenden wird der Forschungsstand zu zentralen Ausgangsbedingungen von Innovationen im Bildungssystem gelten. Dabei wird jeweils darauf eingegangen, auf welcher Ebene (kollektiv oder individuell) das Konstrukt zu verankern ist und inwiefern eine Veränderung der Ausgangsbedingung über die Zeit zu erwarten ist.

Klima

Das Klima in einer Organisation wird als individuelle Interpretation der Arbeitsumgebung beschrieben, die durch Aspekte der emotionalen Wahrnehmung einerseits und latenter Norm- und Wertvorstellungen andererseits beeinflusst wird (Buske, 2014, p. 37). Das Klima einer Organisation hat eine zeitliche Dimension (temporärer Zustand) und bezieht sich, in Abgrenzung zur Kultur, stärker auf eine situative, kollektive Wahrnehmung als auf individuelle Zustände. Ausserdem kann sich das Klima auch auf bestimmte „vertikale[...] oder horizontale[...] Segment[e] einer Organisation“ beziehen (ebd., p. 35). Das Klima ist ein Spezifikum der jeweiligen Schule und wird durch die Mitarbeitenden gestaltet. Somit sind Unterschiede in der Beurteilung des Klimas zwischen den Schulen zu erwarten. Forsyth et al. (2011) vergleichen das Klima in einer Schule mit der Persönlichkeit von Individuen, die sich auch über die Zeit entwickeln können, jedoch eher träge sind und durch unterschiedliche Faktoren der Entwicklungsprozesse mit beeinflusst werden. So betont Jäger (2012), dass das Arbeitsklima in der Schule teilweise auch auf Alltagstheorien von Personen zurückzuführen und „eher stabil gegenüber personenbiographischer Variablen“ (vgl. ebd.) sei.

Im Diskurs zum Begriff des Schulklimas sind unterschiedliche Definitionen geläufig. In dieser Arbeit wird das Klima als „psychologisches Klima“ definiert (ebd.), wobei auf die individuelle Wahrnehmung und Deutung der Organisations- und Arbeitsbedingungen Bezug genommen wird, die jedoch sowohl „subjektiv wie auch kollektiv“ interpretiert werden kann (ebd., p. 67).

Arbeitszufriedenheit

Laut Fend (1998) kann die Zufriedenheit als „Globalindikator“ für die an einer Schule bestehenden Problemkonstellationen bzw. der Problemlösekapazität des Kollegiums verstanden werden (p. 57, zit. nach Rollett, 2007, p. 283). Bezüglich der Arbeitszufriedenheit zeigt frühere Forschung, dass diese meistens sehr positiv beurteilt wird und in verschiedenen Studien nur wenig zwischen den Befragten differenziert (vgl. ebd.). Das Konzept der Zufriedenheit verweist auf eine individuelle Einschätzung, respektive die Bewertung von Handlungsumständen am Arbeitsplatz, so nennen zum Beispiel Jäger (2012), dass eine „Vielzahl arbeits- und organisationsbezogener Faktoren, wie beispielsweise Arbeitsinhalt, Arbeitsanforderungen, die Autonomie der Mitarbeitenden, das Arbeitsumfeld und die Gesundheit, soziale Beziehungen zu Kolleginnen und Vorgesetzten, Lohn- und Sozialleistungen, Karrierechancen und die Unternehmenskultur“ (ebd., p. 69) einen Einfluss auf die Beurteilung der Arbeitszufriedenheit haben. Die Arbeitszufriedenheit basiert sowohl auf individuellen Interpretationen der Situation, wie auch die Wahrnehmung der Arbeit im Team mit der Zufriedenheit. Obwohl in der Forschung keine ein-

heitliche Definition des Konstruktes vorliegt, wird davon ausgegangen, dass es sich um einen „sowohl emotionale[n] als auch kognitiv-abwägende[n]“ Beurteilungsprozess der aktuellen Situation am Arbeitsplatz handelt (Windlinger et al., 2014, p.18). Die beiden aktuellen Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen (Jäger, 2012) sowie Windlinger et al. (2014) beziehen sich bei der Operationalisierung des Konstruktes auf das Zürcher Modell (vgl. Bruggermann et al. 1975, zit. nach Windlinger et al. 2014, p. 18). Im Überblick von Jäger (2012) ergeben sich inkonsistente Befunde bezüglich der positiven Wirkungen der Arbeitszufriedenheit, da wenig differenziert werden kann, ob sich die Einschätzung stärker auf soziale Bedingungen der Arbeitssituation oder auf subjektiv-motivationale Aspekte bezieht. Windlinger et al. (2014) beschreiben, dass die Einschätzung der Arbeitszufriedenheit auf einem Ist-soll-Vergleich basiert (ebd., p. 18). Eine stabilisierte Zufriedenheit drückt insofern aus, dass sich die Erwartungen, die die Mitarbeitenden an den Arbeitsalltag gestellt haben, mit der realen Arbeitssituation übereinstimmen. In der Studie von Jäger (2012) zeigte sich, dass eine Bildungssystemreform, wie die Einführung des Zentralabiturs, einen leicht negativen Einfluss auf die Zufriedenheit hat, obwohl das Konstrukt ansonsten meist als zeitlich relativ stabil interpretiert wird.

Selbstwirksamkeit

Lipowsky (2006) beschreibt die Selbstwirksamkeit als zentralen Indikator der Kompetenz von Lehrpersonen, die sich als „selbstbezogene Kognitionen und motivationale Orientierungen“ bestimmen lassen (ebd., p. 55). Die Unterscheidung zwischen individueller (persönlicher) und kollektiver (genereller) Wirksamkeitsüberzeugung erlaubt wiederum eine Differenzierung zwischen den Ebenen der Beurteilung. Die Selbstwirksamkeit wird in Anlehnung an Bandura (1993, zit. nach Jäger, 2012, p. 71) in den hier berücksichtigten Studien als „Vertrauen einer Person, eine Situation mittels eigener Kompetenzen und eigener Anstrengung zu meistern – auch wenn sich Schwierigkeiten in den Weg stellen“ definiert (ebd.). Somit ist die individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit der Beurteilung der Arbeitszufriedenheit verwandt, da die Berufsmotivation und Zufriedenheit sowohl Ausdruck, wie auch Ergebnis einer positiven Selbstwirksamkeitswahrnehmung sein kann (vgl. ebd.). Selbstwirksamere Personen sind ausdauernder in der Beschäftigung mit der Arbeitssituation und widmen sich auch eher komplexeren Aufgaben (vgl. ebd.).

Die individuelle Selbstwirksamkeit misst Überzeugungen der Fähigkeiten, die auf einer subjektiven Bewertung der Wirksamkeit in alltäglichen Arbeitssituationen beruhen (Jäger, 2012). Diese Überzeugungen werden von der situativen Stimmung, Erfahrung und Erleben sowie wahrnehmbaren physischen Reaktionen beeinflusst (vgl. ebd.). Die subjektive Selbstwahrnehmung hängt mit unterschiedlichen organisationspsychologischen Aspekten, wie dem Führungsverhalten, der Kooperation sowie mit biographischen Merkmalen der Personen zusammen und wirkt sich positiv auf Belastungserleben und Arbeitsklima aus (vgl. ebd.). Die subjektive Selbstwirksamkeitserwartung hat einen Einfluss auf Motivation und Innovation sowie Ausdauer und „Anstrengung im Zielerreichungsprozess“ (Jäger, 2012, p. 71; vgl. auch Windlinger et al., 2014).

Laut Jäger (2012) besteht die kollektive Selbstwirksamkeit aus mehr als nur der Summe der individuellen Erfahrungen, sondern beschreibt ein System von geteilten Wirksamkeitsvorstellungen. Die kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Verständnis innerhalb eines Teams, gemeinsam Veränderungen erreichen zu können (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012). Verschiedene Forschungsarbeiten weisen auf eine wechselseitige Wirkung zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Kooperationstätigkeit in einem Team hin (Jäger, 2012). Ausserdem wirkt laut Jäger (2012) die kollektive Selbstwirksamkeit auch unterstützend bei der Umsetzung von Reformprozessen (ebd.). Obwohl die beiden Konstrukte theoretisch sinnvoll unterschieden werden

können, ist laut dem Literaturüberblick von Lipowsky (2006, p. 55) ungeklärt, ob die individuelle oder die kollektive Wirksamkeit der Lehrpersonen einen grösseren Effekt auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat.

Zwischen den beiden Skalen wird eine hohe Korrelation festgestellt (25% Varianzaufklärung der kollektiven Selbstwirksamkeit durch die subjektive Selbstwirksamkeit, vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, zit. nach Jäger, 2012, p. 75). Jedoch wird die kollektive Selbstwirksamkeit durch die soziale Situation beeinflusst, während bei der subjektiven Selbstwirksamkeit stärker psychologische Aspekte der Bewertung der eigenen Leistung einer Person im Vordergrund stehen (ebd., p. 72). Insbesondere die individuelle Selbstwahrnehmung kann bereichsspezifisch sein, das heisst, je nach Handlung oder Tätigkeit unterschiedlich eingeschätzt werden (ebd.). Aufgrund der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Skalen ist es sinnvoll, beide Wahrnehmungen zu erfassen und mit einander zu vergleichen.

Kollektive Innovationsbereitschaft

Buske & Zlatkin-Troitschanskaia (2009) unterscheiden die individuelle und die kollektive Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien und Schulen. Grundsätzlich sind die beiden Konzepte eng miteinander verbunden und werden durch die Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lernbereitschaft der Individuen oder Teams beeinflusst. Im Gegensatz zur individuellen Innovationsbereitschaft beschreiben die Autoren das Konzept der kollektiven Innovationsbereitschaft als den „Ausdruck einer Willenskomponente“ (ebd., p. 243). Die kollektive Innovationsbereitschaft zielt also auch auf eine kritische Reflexion von Weiterentwicklungsprozessen und welcher Beitrag dafür auf individueller und kollektiver Ebene geleistet werden kann.

Berufliches Selbstverständnis von Leitungspersonen

In der Schweiz sind geleitete Schulen erst seit den 1990er Jahren etabliert, weshalb die Forschung noch als relativ jung bezeichnet werden kann. Windlinger et al. (2014) haben sich in einer kantonalen Studie (Kanton Bern) dem Schulleitungshandeln im Kontext der Schulentwicklung gewidmet. Der Ansatz von Windlinger et al. (2014), unterscheidet sich von den amerikanischen Studien insofern, als dass nicht die Mitarbeitenden den Leitungstyp einschätzen, sondern die Schulleitung ihre eigene Tätigkeit selbstevaluativ beurteilt. Somit geht es stärker um eine individuelle Identitätskonstruktion die sich aus dem Abwägen von unterschiedlichen Erwartungen, die an die Rolle oder Funktion gestellt werden, erfolgt (ebd., p. 171).

In beiden Studien werden kognitive, affektiv-evaluative und konative Aspekte des *beruflichen Selbstverständnisses* erhoben. Die kognitiven Rollensegmente beziehen sich auf die subjektive Wahrnehmung der Funktion der Leitungsperson im Verhältnis zum Lehrerkollegium. Die affektiv-emotionalen Rollensegmente beschreiben „Werte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ und bei den konativen Aspekten schätzt die Leitungsperson ein, welche Arbeitsfelder für sie in der Praxis wichtig sind (ebd., p. 27). Dieser Ansatz trägt vor allem den unterschiedlichen Anforderungen Rechnung, die an die Leitungspersonen gestellt werden und ist somit gut geeignet, um die Handlungsfelder des Berufsstandes zu identifizieren. Insbesondere steht im Vordergrund, wie sich die Leitungsperson in ihrem Handeln zum Team der Mitarbeitenden positioniert.

„Diese Positionierung ist in schulischen Leitungspositionen in besonderem Maße gefordert, weil hierin – angefaßt durch eine formale Statusinkonsistenz – die Aufgaben der Qualitäts- und Personalentwicklung als innovative Führungskraft, die Exekution und Kontrolle schulrechtlicher Bestimmungen als Behördenvorstand und die Dienstpflichten einer regulären Lehrkraft zusammenfallen“ (Warwas, 2012, p.171).

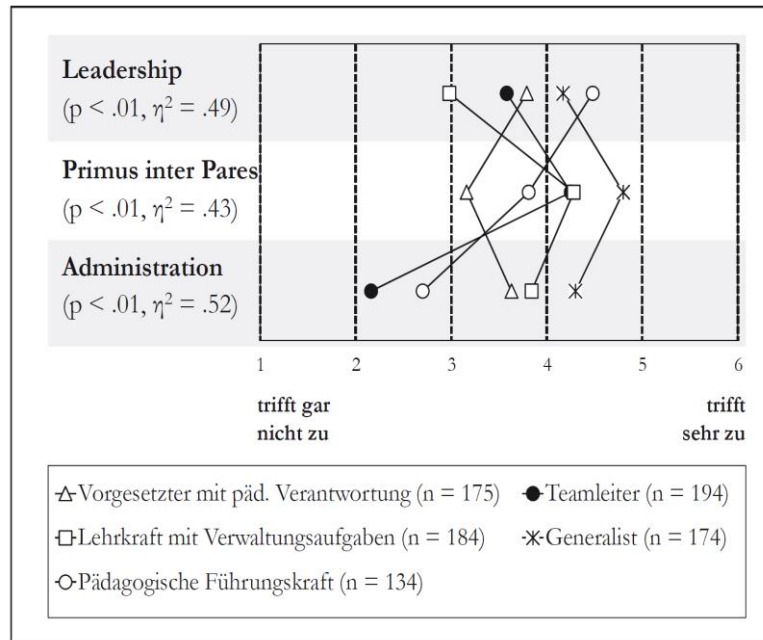


Abb. 4: Beschreibung der Schulleitungstypen (Warwas, 2012, p. 229)

Die Schulleitungen sind in ihrem Alltag mit unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert, die sie im Spannungsfeld der Ansprüche unterschiedlicher Akteure erfüllen müssen. Diese wahrgenommene „Statusinkonsistenz“ äussert sich darin, dass verschiedene Rollen identifiziert werden können die sich teilweise widersprechen. Erhoben wird in beiden Studien (ebd.; Windlinger et al., 2014) das berufliche Selbstverständnis als „Gleicher unter Gleichen“ (Primus inter Pares); Leadership und Administrator (Warwas, 2012, p. 172). In diesen drei Dimensionen wird reflektiert, wie die Leitungsperson zu den Mitarbeitenden steht, das heisst, welche hierarchische Position sie einnimmt, ob sie sich als gleichwertiger Teil des Kollegiums versteht (Primus inter Pares), oder ob sie sich durch die Aspekte des Leadership oder der Administration in ihrer Rolle stärker vom Kollegium der Lehrpersonen distanziert. Die Leadership-Rolle beinhaltet unterschiedliche Aspekte der Motivation der Mitarbeitenden und die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, wie dies im transformationalen Führungsstil beschrieben wird (ebd., p. 194). Warwas (2012) beschreibt in ihrer Studie anhand einer Clusteranalyse, dass fünf verschiedene Typen von Schulleitungen existieren, die sich auf die Ausprägungen dieser kognitiven Rollensegmente beziehen: Generalisten, Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben, Vorgesetzte, pädagogische Führungskräfte und Teamleiter (vgl. Abbildung 4). Wie die Abbildung 4 darstellt, haben Teamleiter und pädagogische Führungskräfte die tiefsten Werte bezüglich der Rolle in administrativen Aufgaben angegeben. Der Teamleiter zeichnet sich ausserdem stärker durch eine Fokussierung auf „Integration ins Kollegium“ (Primus inter Pares) und eine etwas geringere Zustimmung zum Aspekt des „Leadership“ aus. Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben, Generalisten und Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung beurteilen die Ausführung von administrativen Aufgaben als eine zentrale Rolle. Pädagogische Führungskräfte und Teamleiter seien laut Warwas` Analyse im Alltag weniger belastet, erleben mehr Erfolgserlebnisse und fühlen sich in ihrer Arbeit weniger zu „Hast und Eile getrieben“ als die anderen Führungstypen (vgl. ebd., p. 321). Warwas (2012) argumentiert, dass das Belas-

tungserleben dieser beiden Typen geringer eingeschätzt wird, weil sie sich als weniger mit „ungelösten Rollenkonflikten bzw. fehlenden Rollendistanzen“ konfrontiert fühlen (ebd., p. 322). Ausserdem beurteilen Teamleiter mit einer starken Verbindung zum Kollegium und einer tiefen administrativen Verantwortung die Unterstützung durch andere Kooperationspartner der Schule am höchsten ein (vgl. ebd., p. 324).

Aus der Schulleitungsstudie aus dem Kanton Bern (Windlinger et al., 2014) wird ersichtlich, dass die befragten Schulleitungen ihre Rollen sehr unterschiedlich einschätzen, jedoch relativ stark dem Rolle des „Primus inter Pares“ ($M=3.35$; $SD=0.98$) zustimmen (vgl. ebd., p. 29). Die Faktoren Leadership ($M=3.07$; $SD=0.86$) und Administrator ($M=2.96$; $SD=0.94$) werden deutlich weniger zustimmend beurteilt. Ausserdem wurden Zusammenhänge zwischen der stärkeren Zustimmung zur Administratorenrolle und „einem erhöhten Belastungserleben und einer schlechteren Beurteilung der Zusammenarbeit im Team“ (ebd., p. 29).

Durch die Definition der Schulleitungstypen als kognitive und identitäts-stiftende Haltungen, wird das Handeln der Leitungspersonen zu einer Ausgangsbedingung für Innovation, die durch Weiterbildungen und Entwicklungsmassnahmen gestärkt und verändert werden kann (Elmore, 2006). Ausserdem sind vielschichtige Mechanismen zu berücksichtigen, die von der Wirkungsabsicht der Schulleitung zu einer tatsächlichen Umsetzung durch die Lehrpersonen in der Praxis führen. Dabei sind entsprechende „lokale Handlungskontexte“ (Warwas, 2012, p. 324) zu berücksichtigen.

Die individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen sind insbesondere voneinander abhängig. Sie zeigen unterschiedliche Aspekte auf, welche die Qualität der pädagogischen Prozesse beeinflussen. Jedoch sind zum Beispiel Arbeitsklima und Arbeitszufriedenheit stärker durch die Wahrnehmung der aktuellen Situation bestimmt, während die Selbstwirksamkeit und Innovationsbereitschaft stärker kompetenz- und handlungsorientiert beurteilt werden. Forsyth et al. (2011) beschreiben, dass das Entwicklungspotential in Schulen aus einer Kombination von individuellen Einstellungen und Handlungen und den bestehenden geteilten (kollektiven) Normen und Werten entsteht. Dabei ist es zentral, dass die kollektive Haltung in der Institution nicht nur die Summe der individuellen Haltungen beinhalten. Die Kollektivität erhält eine andere Qualität (Buske, 2014, p. 133), da sie beschreibt, wie der soziale Kontext gemeinsam gestaltet wird. Das heisst, dass die kollektiven Haltungen einen Austausch zwischen den Individuen in der Institution bedingen und dadurch gestaltet werden.

5 Forschungsstand zur Kooperation im Bildungssystem

Die Kooperation im Bildungssystem ist bereits seit einiger Zeit Gegenstand der Forschung. So wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen seit den 1990er Jahren intensiv als Motor und Ergebnis der Qualitätsentwicklung von schulischen Bildungsprozessen erforscht (vgl. Maag Merki, 2009). Entsprechende Studien beschreiben und untersuchen die Formen und Dimensionen, die Ausgangsbedingungen und die Veränderungen der Kooperation über die Zeit. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen einen positiven Effekt auf die Gestaltung des Unterrichts und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler hat. Dies bildet Grundlage für den nun aufkommenden, jüngeren Forschungsschwerpunkt der multiprofessionellen Kooperation in Bildungssystemen. Hierzu finden sich inzwischen relevante empirische Ergebnisse, die im Folgenden aufgezeigt werden, um danach die verschiedenen multiprofessionellen Kooperationsdimensionen zwischen Schulen und Tagesschulangeboten im Kanton Bern zu verorten.

5.1 Lehrerkooperationsforschung

Wie in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt, variieren die Definitionen von Kooperation je nach Forschungstradition und werden durch unser subjektives und alltagssprachliches Verständnis beeinflusst. Im wissenschaftlichen Diskurs haben zahlreiche Autoren versucht, den Begriff empirisch zu schärfen und von anderen Konzepten abzugrenzen (z. B. von Koordination, Kommunikation, Interaktion, Kollegialität etc.) (Idel et al., 2012). Bei der Lehrerkooperation steht der Austausch zwischen Lehrpersonen mit gleichem oder ähnlichem beruflichen Hintergrund im Vordergrund (ebd.). Es wird untersucht, inwiefern Lehrerkooperation stattfindet, welche Erwartungen an verschiedene Kooperationsformen gestellt werden und welche Ausgangsbedingungen die Kooperation positiv beeinflussen. Kooperation muss im jeweiligen Organisationszusammenhang betrachtet werden und hat je nach Kontext unterschiedliche Potentiale. Die Kooperation als professionelle Aktivität ist das Ergebnis von Innovationen und stimuliert gleichzeitig die Schulqualität (vgl. Maag Merki et al., 2009b). Somit wird Kooperation als ein sowohl durch kollektive als auch individuelle Ausgangsbedingungen veränderbares Konstrukt definiert (vgl. Kapitel 2 und 3.2).

5.1.1 Herausforderungen der Lehrerkooperationsforschung

Bei der Erforschung der Lehrerkooperation sehen sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedenen Herausforderungen gegenüber. Wie im Folgenden kurz umrissen, beeinflussen sie die Forschungstätigkeit und das Verständnis des Forschungsgegenstandes.

Ansprüche an die Kooperation: In den USA wurde die Lehrerkooperation als Merkmal von Schulqualität in Zusammenhang mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler untersucht. Lomos, Hofman & Bosker (2012, p. 52ff.) beschreiben in ihrem Forschungsüberblick, dass die erste Definitionsphase (1983–1994) darauf gründete, dass verschiedene Studien Kooperation als Merkmal guter Schulen, des professionellen Lernens der Lehrpersonen und des Arbeitsklimas identifizierten. Entsprechend wurde versucht zu definieren, was unter diesem vielversprechenden Innovationskonzept „Kooperation“ zu verstehen ist (Hord, 1997; Little, 1990).

Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen auch in deutschsprachigen Ländern seit ungefähr 50 Jahren diskutiert wird, lässt sich einerseits eine Orientierung an der amerikanischen Forschungstradition (Kullmann, 2010; Steinert et al., 2006) und andererseits eine starke Forschungsphase im Zuge der Publikation der PISA-Ergebnisse feststellen (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Altrichter & Geisler (2012) argumentieren,

dass durch die kontextorientierte und evidenzbasierte Steuerung (Governance) das Forschungsinteresse zunehmend auf die Verbesserung der Schulqualität und pädagogischen Praxis gelenkt wurde (ebd., p. 73). PISA hat den öffentlichen Druck auf das Schulsystem mit Blick auf eine Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistung erhöht. Reformprojekte mit diesem Ziel rückten die Kooperation ins Zentrum gemeinsamer Reflexion und Professionalisierung (vgl. ebd.). Dabei wurde die Lehrerkooperation im deutschsprachigen Raum als Bewältigungsstrategie für die hohen Erwartungen an den Lehrerberuf konzeptualisiert. Im Gegensatz zur amerikanischen Forschungstradition stehen in der deutschen Diskussion das Burnoutisiko, die Entlastung im Alltag sowie psychologische Herausforderungen der Lehrpersonen stärker im Fokus als eine Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler (Fussangel, 2008; Gräsel et al., 2006).

Wichtige Erkenntnisse zur Lehrerkooperation in der deutschsprachigen Forschungstradition stammen aus dem Themenheft „Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe“ (Therhart & Klieme, 2006). Es fokussiert Herausforderungen, die einerseits mit der normativen Aufladung des Kooperationsbegriffs und andererseits mit Ausgangsbedingungen der Kooperationsentwicklung in Verbindung gebracht werden. Schon 2006 verweisen die Autoren mit einem skeptischen Blick auf das „kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit“ (ebd., p. 164) in der Kooperationsforschung.

Wirklichkeit der Kooperationstätigkeiten: In der „Operationalization and Measurement Phase (1995–2004)“ wurde eine Konkretisierung des Konstrukts „Kooperation“ durch die Formulierung von messbaren Kriterien vorgenommen (Lomos et al., 2012). Verschiedene Forschungsarbeiten zur Lehrerkooperation erfassen diese als professionelle Kompetenz, nehmen also an, dass durch den Austausch im Rahmen der Kooperation Ressourcen und Strategien koordiniert werden und Möglichkeiten für soziale und emotionale Unterstützung sowie praktische Beratung entstehen (OECD, 2009, p. 101). Die Ausprägung der Interaktion kann anhand unterschiedlicher Dimensionen und Formen untersucht werden. Zum Beispiel lassen sich Kooperationen fachspezifisch gestalten. Ebenso sind Formen der Zusammenarbeit in stufen- oder jahrgangsübergreifenden Teams möglich (Idel et al., 2012; Maag Merki et al., 2010). In Schulen werden kooperative Handlungen vor allem durch gemeinsame Entscheidungskontexte und einen entsprechenden Rahmen definiert, zum Beispiel durch gemeinsame Sitzungen und Konferenzen (Gräsel et al., 2006; Idel et al., 2012).

Verschiedene Studien zeigen dabei, dass komplexer und intensive Formen der Kooperation relativ weit vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen entfernt sind und daher selten stattfinden (OECD, 2009; Steinert et al., 2006). Die Studie von Maag Merki et al. (2010) zur professionellen Kooperation macht deutlich, dass insbesondere formelle Schulkonferenzen, thematische und pädagogische Unterrichtsteams sowie informelle Absprachen als Kooperationsgefäße genutzt werden. Anhand von Einzelfalldarstellungen wird ausserdem festgestellt, dass die Schulen über „individuelle Kooperationsprofile“ (ebd., p. 55) verfügen, die sich durch die Nutzung spezifischer Kooperationsgefäße und einer individuellen Gestaltung der Zusammenarbeit auszeichnen. Drossel (2015) diskutiert in diesem Zusammenhang, ob eine „wünschenswerte Mindestausprägung“ von Kooperation (p. 56) zwischen Lehrpersonen vorhanden sein sollte, damit die Kooperation als Merkmal von Schul- und Unterrichtsqualität gelten kann.

Autonomie-Paritäts-Prinzip: In pädagogischen Situationen werden gemeinsame Aktivitäten und Handlungen von Lehrpersonen als problematisch beschrieben, da die „eierkistenartige“ Aufteilung von Lehrpersonen in Schulzimmer und Schulklassen keinen alltäglichen Austausch erfordert (Bauer, 2004.). Erst durch die Einführung geleiteter Schulen wurde die Einzelschule als pädagogische Institution konstruiert, mit einer Leitung und

einem Team, welches gemeinsam für bestimmte Prozesse Verantwortung übernehmen kann. Die Definition und Entwicklung von Kooperation im Bildungssystem ist eng verbunden mit der gemeinsamen Verantwortungsübernahme und kollektiven Ausgestaltung pädagogischer Prozesse. Als Begründung, weshalb sich Lehrpersonen nur selten an Kooperationen beteiligen, wird die Komplexität der Aufgaben in der Gestaltung des Unterrichts bei gleichzeitig hoher Autonomie der Lehrpersonen angeführt (Fussangel & Gräsel, 2012).

Altrichter & Eder (2004) haben dieses Autonomie-Paritäts-Prinzip in Schulen untersucht. Sie nehmen an, dass aufgrund der hohen Autonomie der Lehrpersonen in der Gestaltung des Unterrichts eine enge Kooperation unwahrscheinlich ist. Sie begründen fehlende Kooperationen mit dem Wunsch der Aufrechterhaltung der Autonomie und der damit einhergehenden Norm, „im Umgang miteinander zuvorkommend [zu] sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen [zu] intervenieren“ (ebd.).

5.1.2 Forschungsstränge zur Lehrerkoooperation

Mehrere Forschungsstränge widmen sich der Frage, wie die Kooperation in der Praxis erfasst werden kann. Die Lehrerkoooperation wird als ein Prozess verstanden. Das bedeutet, dass sich verschiedene Gruppen bezüglich bestimmter Interessen und Inhalten bilden, aber auch wieder auflösen können (vgl. Kapitel 2 und 3.2; Maag Merki, 2009; Mattessich & Monsey, 1992; Spiess 2004). Personen können sich zum Beispiel über einen begrenzten Zeitraum oder zu einem bestimmten Thema oder Ziel intensiv austauschen (Kamski, 2011). In der Forschung gibt es unterschiedliche Richtungen, die sich mit der empirischen Erfassung der Lehrerkoooperation befassen (Idel et al., 2012). Dazu gehören hierarchische Kooperationsmodelle, die Forschung zu den professionellen Lerngemeinschaften, die Erfassung der Lehrerkoooperation als Prozess und die Rolle von Leitungspersonen in der Lehrerkoooperation.

5.1.2.1 Hierarchische Kooperationsmodelle

Hierarchisch aufgebaute Kooperationsmodelle widmen sich der Frage, welche Arbeitsformen noch als Kooperation bezeichnet werden können und wo die Grenze zwischen Kooperation und Nicht-Kooperation empirisch zu verorten ist (z. B. Fragmentierung; vgl. Steinert et al., 2006). Ausserdem lässt sich unterscheiden, ob sich Kooperationsmodelle auf ein Merkmal einer Gruppe von Personen (Lehrerkollegium; vgl. ebd.) oder auf einen bestimmten Inhalt beziehen (fachunterrichtsorientierte Kooperation; vgl. Gräsel et al., 2006; Maag Merki et al., 2010).

In hierarchischen Kooperationsmodellen wird angenommen, dass unterschiedliche Stufen oder Formen empirisch unterschieden werden können. Gräsel et al. (2006) propagieren ein Modell, welches von Austausch und Arbeitsteilung bis hin zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit reicht. Ein zentrales Merkmal dieser unterschiedlichen Kooperationsformen ist einerseits die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, wie das zum Beispiel bei Spiess (2004) definiert wurde. Andererseits unterscheiden sich die verschiedenen Kooperationsformen bezüglich der von den Akteuren wahrgenommenen Autonomie. Während beim Austausch weder eine Zielinterdependenz besteht noch eine gemeinsame Arbeit stattfindet, zeichnet sich die Ko-Konstruktion durch ein hohes Ausmass an Vertrauen und gemeinsam festgelegte Ziele aus. Die verstärkte Abstimmung der Arbeit geht jedoch mit Kosten einher, insofern die Autonomie eingeschränkt wird und sich der Aufwand für die Zusammenarbeit erhöht (Buddenberg et al., 2015; Fussangel & Gräsel, 2012).

Eine Möglichkeit zur Differenzierung des Kooperationsniveaus von Lehrerkollegien, die über die Darstellung der individuellen Kooperationsziele hinausgeht, haben Steinert et al. (2006) entwickelt. In ihrer Studie wird das

Niveau der Lehrerkooperation anhand von drei Merkmalen definiert: Schulorganisation (z. B. Koordination, Information und Kommunikation), Personalmanagement (z. B. Rekrutierung und Weiterbildung) und Unterrichtsorganisation (z. B. gemeinsame Förderorientierung). Die Aussagen zu den verschiedenen Merkmalen werden empirisch vier verschiedenen Niveaustufen der Kooperation zugeordnet. Auf der Ebene der *Differenzierung* sind die Lehrpersonen bei der Ausarbeitung von gemeinsamen Leitlinien und allgemeinen Zielen beteiligt. Auf der Stufe der *Koordination* bestehen verschiedene Arbeitsgruppen, die sich regelmässig austauschen. Erst auf der Stufe der *Interaktion* sind verschiedene Kooperationsgefässe vorhanden, in denen die Lehrpersonen mit Blick auf vielfältige fachfremde Themen eine aktive Rolle in der Diskussion einnehmen und gemeinsam Weiterentwicklungsmöglichkeiten aushandeln. Auf der Stufe der *Integration* wird die Kooperation als alltägliches und selbstverständliches Arbeitsverhalten wahrgenommen, um gemeinsame Strategien zu erarbeiten und das gegenseitige Lernen zu fördern. Anhand ihrer Stichprobe zeigen die Autoren, dass nur 2 % der untersuchten Kollegien das höchste Kooperationsniveau erreichen und etwa die Hälfte auf der geringsten Niveaustufe, der Differenzierung der Arbeitsaufgaben, verbleibt (Steinert et al., 2006).

Die hierarchischen Kooperationsmodelle setzen sich mit der Frage auseinander, durch welche unterschiedlichen Merkmale verschiedene Stufen der Lehrerkooperation gekennzeichnet sind. In Anlehnung an die Kooperations-theorie ist in diesen Modellen die Zielinterdependenz ein Merkmal intensiver Kooperationsformen, die über den Austausch von Informationen hinausgehen und gegenseitige Lernprozesse ermöglichen. In den empirischen Arbeiten hierzu zeigt sich, dass eher weniger intensive Lehrerkooperationen bestehen. Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern die individuelle Kosten-Nutzen-Bilanz dazu beiträgt, dass sich die Lehrpersonen eher zu informellen und weniger kostenintensiven Kooperationsformen entscheiden.

5.1.2.2 Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) beschreiben Bonsen & Rolff (2006) als „Königsweg der Qualitätsentwicklung“ in der Verbindung von Kooperation und Schulentwicklung (p. 167). Dabei erfordern PLGs die Etablierung von intensiven und umfassenden Kooperationsformen, wie sie teilweise von den hierarchischen Kooperationsmodellen behandelt werden.

PLGs wurden in amerikanischen Schulen im Rahmen der „Comprehensive School Reform“ (CSR) 1990 etabliert und ihre Wirksamkeit auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler evaluiert (Lomos et al., 2012). Das Ideal, dass sich Schulen oder Lehrerkollegien zu professionellen Lerngemeinschaften (PLG) entwickeln, wurde anschliessend auch im deutschsprachigen Raum übernommen und anhand einer ähnlichen Operationalisierung erfasst.

Die Studie von Bonsen & Rolff (2006) untersucht den Ausbaustand der professionellen Lerngemeinschaften in deutschen Schulen anhand von fünf Dimensionen: „gemeinsame pädagogische Ziele“, „Kooperation“, „gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen“, „Deprivatisierung von Unterricht“ und „reflexiver Dialog“. Die insgesamt 20 verwendeten Items beschreiben neben der aktiven Kooperationspraxis auch weitere Aspekte, zum Beispiel die gemeinsam geteilten Werte und Normen mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Schulen. Diese Dimensionen zeigen an, inwiefern sich die Schule als „Gemeinschaft fortlaufender Forschung und Verbesserung“ (ebd., p. 187) versteht. Untersucht wurde, ob sich Schulen anhand eines „komplexen Wahrnehmungsmusters“ (ebd., p. 172) hinsichtlich der genannten Aspekte charakterisieren lassen. Ziel war zu testen, ob ein Generalfaktor die Ausprägung der Kooperation in einer Schule reflektieren kann. Dazu wurden die Aussagen der Lehrpersonen aus 35 Schulen aggregiert. Die konfirmatorische Faktorenanalyse hat gezeigt, dass kein General-

faktor postuliert werden kann, welcher die komplexen Beziehungen zwischen den fünf verschiedenen Dimensionen erklärt. Eher ist laut den Autoren davon auszugehen, dass jede Dimension der professionellen Lerngemeinschaften individuell variiert, alle fünf Dimensionen aber miteinander korrelieren. Unterschiede auf Schulebene sind durch eine gemeinsame Orientierung an pädagogischen Zielen geprägt. Somit betonen die Autoren, dass Kooperation⁴ nicht als eindimensionales Merkmal zu verstehen sei, sondern sich durch unterschiedliche Ausprägungen der Dimensionen der professionellen Lerngemeinschaften charakterisieren lasse.

Als professionelle Lerngemeinschaften werden Schulen bezeichnet, die eine starke Ausprägung der Kooperationsfähigkeiten und eine positive Einstellung zur Kooperation aufweisen. In ihnen gilt Kooperation und die Ausrichtung auf gemeinsame Normen und Werte im Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler als Entwicklungsziel der Schule. Es wird angenommen, dass sich in diesen Kontexten innovative und intensive Kooperationsformen umsetzen lassen, die auch einen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben. Die Studie von Bonsen & Rolff (2006) weist darauf hin, dass es einigen Schulen besser gelingt, die Kooperation als Innovationsstrategie zu etablieren. Trotzdem ist die Lehrerverbundenheit ein komplexes Konstrukt und besteht aus unterschiedlichen Dimensionen, die individuelle Ausprägungen der Lehrpersonen reflektieren. Hinsichtlich der PLGs kann diskutiert werden, ob Schulen mit intensiver Kooperationspraxis die Herausforderung der Ausbalancierung von Autonomie, Kollegialität und gegenseitiger Abhängigkeit anders angehen als Schulen mit weniger gemeinsamen Kooperationszielen.

5.1.2.3 *Lehrerverbundenheit als Prozess*

Die Intensivierung der Kooperation gilt als wichtiges Ziel der Qualität und Innovation in schulischen Kontexten (vgl. Kapitel 3.4; Dizinger et al., 2011a; Idel et al. 2012; Werner, 2012). Einige Interventionsstudien zur Entwicklung der Lehrerverbundenheit beschreiben, inwiefern die Teilnahme von Lehrpersonen an Impulsveranstaltungen sowie an Fort- oder Weiterbildungen zu Veränderungen in der Kooperationsfähigkeit und bei den Einstellungen führen. Im Folgenden werden dazu drei Beispiele skizziert.

Im Projekt Chemie im Kontext (ChiK) wurden zwei fachbezogenen Weiterbildungen im Abstand von drei Monaten durchgeführt, um in einem quasi-experimentellen Design Kooperationsfähigkeiten im Sinne von ko-konstruktiver Unterrichtsvor- und -nachbereitung zu initiieren (Gräsel et al. 2006, p. 213). Eine Gruppe von teilnehmenden Lehrpersonen wurde während der Weiterbildung aufgefordert, die praxisorientierte Planung und Reflexion des Unterrichts gemeinsam mit einem Partner durchzuführen, die andere Gruppe erhielt diese Aufforderung nicht. Die Kooperationspraxis wurde dabei anhand der Aspekte „Klima im Kollegium“, „Austausch in der Fachgruppe“ und „unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Fachgruppe“ untersucht. Laut den Ergebnissen der Studie unterscheiden sich die beiden Gruppen nach der Weiterbildung in ihrem Kooperationsverhalten nicht. Wenn jedoch im Kollegium schon positive Kooperationserfahrungen vor der Weiterbildung bestanden, wurde auch bezüglich der Weiterbildungsinhalte eher kooperiert. Das bedeutet, dass die schon vorhandene Kooperationspraxis im Kollegium „eine zentrale Bedingung für die Übernahme von Neuerungen darstellt“ (ebd., p. 213). Eine weitere Arbeit derselben Autoren zur qualitativen und quantitativen Begleitung des Transfers des Projekts Che-

⁴ Hier sprechen die Autoren explizit von Kooperation, obwohl durch die verschiedenen Skalen der professionellen Lerngemeinschaften auch weitere Aspekte erhoben wurden, die sich nicht direkt auf die Zusammenarbeit beziehen, sondern eher auf kooperationsförderliche Bedingungen zurückführen lassen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006).

mie im Kontext weist nach, dass sich insbesondere die Einstellungen der Lehrpersonen zur Kooperation verändern, wenn diese in Lerngemeinschaften arbeiten. In der quantitativen Studie zeigte sich jedoch kein bedeutsamer Effekt der Veränderung der Kooperation in Fachgruppen zwischen zwei Erhebungszeitpunkten (ebd., p. 268).

In der SERELISK-Studie wurden Kooperationsteams im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtsentwicklung und die Einführung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler gebildet. Diese Teams zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen gemeinsam in Fach- oder Jahrgangsguppen die Umsetzungsmöglichkeiten von selbstreguliertem Lernen reflektieren und geeignete Förderungsmassnahmen einführen. Somit ist die Intervention auf die Unterrichtsentwicklung ausgerichtet (Ehlert, Werner, Maag Merki & Leuders, 2009). Das Projekt beschäftigt sich mit einer engen, ko-konstruktiven Form von Kooperation, die regelmässig stattfinden soll (ebd., p. 81). Als Interventionen wurden verschiedene Impulsveranstaltungen mit den Lehrpersonen der Versuchsgruppe durchgeführt, um die freiwillig teilnehmenden Lehrpersonen für die Gelingensbedingungen und Entwicklungsphasen von Kooperation zu sensibilisieren. Zum Beispiel erfolgte ein Hinweis auf die verschiedenen Phasen der Kooperationsentwicklung nach Tuckman (1965) (Forming, Storming, Norming, Performing; zit. nach ebd., p. 84). Ausserdem wurden die Festlegung gemeinsamer Ziele und Regeln, die Aufgaben- und Rollenverteilung sowie die Etablierung einer positiven Kommunikationskultur im Kooperationsteam betont (ebd.). Der Interventionsstudie liegt ein Wirkungsmodell zugrunde, dem zufolge die Arbeit in den Kooperationsteams hauptsächlich die gemeinsame Planung und Reflexion der Tätigkeiten fokussiert, so etwa bezüglich der Unterrichtsgestaltung, während in der konkreten Unterrichtssituation individuell gehandelt wird. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Personen, die in Kooperationsteams beteiligt waren, ihren Unterricht vor der Intervention nicht signifikant anders gestalten als die Lehrpersonen, die sich nicht aktiv an Kooperationsteams beteiligt haben. Das heisst, dass die Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen nicht mit der Unterrichtsgestaltung in Zusammenhang steht, sondern eher ein individuelles „Bewusstsein für die Bedeutung von Kooperation für die eigene Lehrerprofessionalität“ (ebd., p. 90) ausdrückt. Ausserdem unterscheiden sich die Lehrpersonen vor Beginn der Intervention deutlich, was ihre Beteiligung an kooperativen Aktivitäten betrifft. Am häufigsten finden unterrichtsbezogene Absprachen – zwischen „einmal monatlich“ und „mehrmals im Halbjahr“ – statt. Vor der Intervention sind Kooperationen mit Blick auf die Benotung und curriculare Absprachen deutlich seltener. Die Resultate der Interventionsstudie zeigen, dass durch die Impulsveranstaltung bei den 35 teilnehmenden Real-schullehrpersonen eine Etablierung aktiver Kooperationsteams erreicht werden konnte. In der Umsetzung der Kooperationsaktivitäten bestehen jedoch zwischen den Teams deutliche Unterschiede, die insbesondere auf die zeitlichen Ressourcen und schulischen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind (ebd., p. 88). Grundsätzlich werden die Ergebnisse der Intervention als positiv bewertet, da durch die Impulsveranstaltungen kooperative Aktivitäten angestossen werden konnten, die in der alltäglichen Praxis auch als nützlich erlebt werden.

Das Projekt SINUS und SINUS-Transfer untersucht die Kooperation in unterschiedlichen Fachgruppen in ihrer Wirkung auf die gemeinsame Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Ostermeier, 2009). Auch in dieser Studie stehen die Qualität des Unterrichts und die Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Vordergrund. Ein weiterer Aspekt der SINUS- und SINUS-Transferstudie ist, dass neben der Fachgruppenkooperation auch die Kooperation zwischen den Schulen in sogenannten Schulsets fokussiert wird. Die Schulen und Schulsets konnten in den drei Erhebungswellen jeweils aus elf Modulen auswählen, welche Aspekte (z. B. Basiswissen, Fehlerkultur etc.) sie bearbeiten möchten. Die Fortbildungen und Materialien

waren dabei auf die kooperative Erarbeitung der Thematik ausgelegt. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung von über 500 Lehrpersonen zeigt im Durchschnitt eine positive Entwicklung der Beurteilung der Qualität der Kooperation. Dabei erfassten beide Querschnitterhebungen die „Effektivität der Zusammenarbeit“, den „Gewinn durch Zusammenarbeit“ und die „ungehinderte Zusammenarbeit“. Die Auswertung von Ostermeier (2009) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die schon im Jahr 2000 als positiv erlebte Zusammenarbeit zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2002 noch verbessert hat. Die umfangreiche Studie SINUS-Transfer dokumentiert ausserdem die Entwicklung der kooperativen Planung anhand von qualitativen und quantitativen Instrumenten (Trepke & Fischer, 2012). Zur Dokumentation des Kooperationsprozesses haben die teilnehmenden Lehrpersonen Logbücher geführt, die dazu dienten, in der Datenauswertung den „Grad der Kooperation“ einzuschätzen, wozu Umfang und Niveau der Dokumentation berücksichtigt wurden. Die Lehrpersonen beschreiben, dass sie sich an gemeinsamen Zielen orientieren, dazu Massnahmen formulieren und diese anschliessend auch für die Weiterarbeit nutzen (ebd., p. 176).

Die drei beschriebenen Interventionsstudien setzen sich mit der Intensivierung der Kooperation im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsprojekten auseinander. Die Zusammenarbeit wird einerseits als Instrument bei der Einführung unterschiedlichen Massnahmen der Unterrichtsentwicklung und andererseits als Ergebnis und Qualitätsmerkmal verstanden. Alle drei Studien weisen darauf hin, dass gemeinsame Ziele der Zusammenarbeit festgelegt werden müssen, damit diese weiterentwickelt werden kann. Eine Intensivierung der Kooperation fand nicht in allen beschriebenen Fällen statt, und es zeigten sich bei der Umsetzung sowohl individuelle Unterschiede zwischen den Kooperationsteams als auch zwischen den Schulen, die an den Studien teilnahmen. Insbesondere ist hervorzuheben, dass sich die Einstellungen zur Kooperation durch eine gemeinsame Planung und Reflexion verändern.

Diese vorgestellten Interventionsstudien lassen erkennen, dass verschiedene Komponenten dazu beitragen, wie sich die Einstellung zur Kooperation entwickelt (vgl. Kapitel 3.2). Sie verändert sich anhand kognitiver Mechanismen, das heisst durch das Abwägen der Fakten, des objektiven Nutzen sowie des Eigeninteresses. So können beispielsweise bei der Einführung des selbstorganisierten Lernens Kooperationen die Umsetzung im Alltag erleichtern (vgl. SERELISK). Es sind aber auch affektive Komponenten, wie zum Beispiel die etablierte Kooperationspraxis und der Zusammenhalt in den Kleinteams, für die Einstellung zur Kooperation zentral (SINUS). Schliesslich kann sich die Einstellung zum Nutzen der Kooperation auch dadurch ändern, dass die Lehrpersonen aktiv an Kooperationen und Reflexionen teilnehmen und gemeinsam die Umsetzung von Inhalten planen (Chemie im Kontext). Somit lässt sich in Anlehnung an die Kooperationstheorie bestätigen, dass die Einstellung zur Kooperation aus unterschiedlichen Komponenten oder Dimensionen besteht, die sich durch soziale Erfahrungen und individuelle Dispositionen und Interpretationen verändern können.

5.1.2.4 Rolle der Leitungspersonen in der Lehrerkooperation

Im Gegensatz zu den vorangehend betrachteten drei Ansätzen zur professionellen Kooperation im Rahmen von konkreten thematischen Weiter- und Fortbildungen von Lehrpersonen konzentrieren sich andere Ansätze darauf, inwiefern die Schulleitung einen Einfluss auf die Umsetzung von Kooperationen im Lehrerkollegium haben kann. Da in Deutschland bislang eher wenig zu dieser Frage geforscht wurde, muss auf Ergebnisse aus unterschiedlichen Forschungstraditionen und -kontexten zurückgegriffen werden. Erneut werden drei Studien exemplarisch vorgestellt.

Das Interventionsmodell von Gajda und Koliba (2008) steht in der Tradition der „Action Research“.⁵ Aus der Evaluation verschiedener Praxisprojekte entstand ein Rahmenmodell für Schulleitungen, welche die Kooperation zwischen den Lehrpersonen an ihrer Schule verbessern möchten. Im Interventionsprozess ist es die Aufgabe der Schulleitung, die Idee und das Ziel der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu diskutieren, bestehende Teams zu identifizieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein weiterer Schritt ist die Erfassung der Qualität und Evaluation der Ziele, die durch die Zusammenarbeit erreicht werden konnten. Den Leitungspersonen stehen zur Erfassung der Umsetzungsformen der Kooperation verschiedene Instrumente zur Verfügung. Dazu gehört das Teacher Collaboration Assessment Framework (TCAR), in dem die Schulleitungen bestehende Teams und Netzwerke innerhalb der Schule analysieren. Dabei ist die Kooperation als ein latentes Konstrukt zu verstehen, das aus entsprechenden kooperativen Aktivitäten besteht, welche manifest gemessen werden und sich in einem zirkulären Überprüfungsprozess (cycle of inquiry) verändern können (ebd., p. 140). Durch die sich wiederholende Aufnahme und Bewertung von kooperativen Aktivitäten und die Sinnzuschreibung wird der Weiterentwicklungsprozess angestoßen (Woodland et al., 2012; Woodland & Hutton, 2012). Diese verläuft anhand von vier verschiedenen Phasen: 1) *Dialog*: Der direkte kommunikative Austausch ist auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und deren Weiterentwicklung ausgerichtet. 2) *Entscheidungen treffen*: Kooperative Aktivitäten werden durch entsprechende Entscheidungen und eine gemeinsame Planung unterstützt. 3) *Handeln*: Erst durch das gemeinsame Handeln werden entsprechende Ziele umgesetzt und wird eine Kooperationspraxis etabliert. 4) *Evaluation*: Der Nutzen der kooperativen Aktivität wird gemeinsam reflektiert und eröffnet somit bewusste weitere Entwicklungsmöglichkeiten (Woodland & Hutton, 2012).

Der zum Interventionskonzept entwickelte Fragebogen (TCAR – Teacher Collaboration Assessment Rubric) hat zwei verschiedene Funktionen (ebd.): Einerseits kann ein Gesamtwert der Kooperationsqualität für die Schule – basierend auf den individuellen Angaben der Lehrpersonen – berechnet werden und als Momentaufnahme die wahrgenommene Kooperationsqualität in der Schule widerspiegeln. Andererseits kann der Fragebogen auch als Entwicklungsinstrument und Rahmen für die Kooperationsqualität dienen. Die Rolle der Schulleitungen für die Entwicklung der Kooperation wird als Vorbildfunktion charakterisiert: „School leaders go a long way toward improving the caliber of teacher collaboration and reducing resistance by ‘walking the walk’ in their own practice. Teachers are more likely to engage in high-quality cycles of inquiry when their administrators model what is expected of them“ (ebd., p. 150). Insbesondere steht die Klärung des gemeinsamen Ziels im Vordergrund, damit die Ausgestaltung und Aufnahme der Kooperation in unterrichtsorientierten Teams fokussiert und nutzbar gemacht werden kann.

In einem weiteren Projekt von Killius & Gottmann (2009) wird anhand von Netzwerkanalysen die soziale Struktur der Schulnetzwerke untersucht. Die Studie zeigt anhand von drei Beispielschulen, dass die Schulleitung eine zentrale Position einnimmt. Bei der Intervention sind die gesamte Schule und das Netzwerk am Projekt „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“ beteiligt. Ziel ist, dass gemeinsame Strategien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern ausgetauscht werden können. Erfragt wird anhand eines soziometrischen Fragebogens, mit welchen Personen sich konkrete, produktive Zusammenarbeitsformen ergeben haben (ebd., p. 136).

⁵ Bei der „Action Research“ werden praktische und empirische Ansätze miteinander verknüpft. Damit ist die im europäischen Forschungsverständnis selbstverständliche Trennung zwischen Forschung und Anwendung nicht mehr gegeben. Das Vorgehen hat das Potential, dass das zirkuläre Modell auf der Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse datenbasiert weiterentwickelt werden kann.

Die Autoren resümieren, dass Schulleitungen und Lehrpersonen in Schulnetzwerken nicht „auf Augenhöhe“ agieren, sondern die Leitungspersonen beim Transfer von neuen Ideen eine zentrale Position einnehmen. Die Position wurde anhand der Anzahl an Relationen definiert (indegree), also dadurch, wie häufig die verschiedenen Personen als Partner der Zusammenarbeit genannt wurden. Es zeigt sich, dass Schulleitungen „von verhältnismässig vielen Akteuren als produktive Kooperationspartner anerkannt [werden]. Sie vermitteln zwischen Akteuren, sie stellen Kontakte her, tauschen Erfahrungen und Wissen aus, stimmen Schwerpunkte für die gemeinsame Entwicklungsarbeit ab und sorgen für die Bereitstellung von Lerngelegenheiten“ (ebd., p. 143). Neben den Leitungspersonen können aber auch Lehrpersonen zentrale Positionen in den Netzwerken einnehmen und somit als zentrale Akteure agieren.

Im Band „Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung“ (Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2015b) werden die Netzwerke von Schulen als Merkmal von deren Innovationspotential untersucht (Berkemeyer & Bos 2015, p. 19). In der Inputveranstaltung lernten sich die Netzwerkpartner kennen und definierten gemeinsame Ziele für die innovative Netzwerkarbeit, zum Beispiel anhand der Entwicklung des Fachunterrichts (Manitius, Muthing & Berkemeyer, 2009). Grundannahme des Projekts ist, dass sich die Netzwerke der Schulen unterscheiden können und somit ein unterschiedliches Potential zur Umsetzung der Innovationen besteht. Dabei stellt sich jedoch die Herausforderung, dass nicht von einer linearen Entwicklung von Netzwerken ausgegangen werden kann, da sich die Beziehungen im Netzwerk in ihrer Qualität und Quantität unterscheiden und so nicht direkt beeinflussbar sind. Die Studie zeigt, dass Schulleitungen insbesondere in der Startphase der Vernetzung eine zentrale Rolle spielen. Die Studie von Berkemeyer et al. (2015b) identifiziert die Schulleitungen als „Schlüsselakteure der netzwerkbasierten Innovationsprozesse“ (ebd., p. 109).

Die drei Interventionsstudien zum Einfluss der Leitungspersonen auf die Lehrerverkooperation lassen sich mit der Kooperations- und insbesondere mit der Innovationstheorie in Verbindung bringen. So sind die Leitungspersonen wichtige Akteure in der Gestaltung der sozialen Umwelt der Lehrpersonen und können bestimmte Ziele für die Kooperation festlegen. Dadurch übernehmen sie die Positionen als „opinion leaders“ und tragen ihre positiven (oder auch negativen) Einstellungen in ihr Team von Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3.3).

5.1.3 Ausgangsbedingungen von Kooperation

Kooperation wird meistens nicht als Kerngeschäft von Lehrpersonen wahrgenommen; als dieses gilt eher die erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts und der Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Fussangel & Gräsel, 2012). Deshalb ist nach Drossel (2015, p. 81) die Zusammenarbeit auch keine zentrale Motivation, um den Lehrerberuf zu ergreifen. Eine Reihe von Studien befasst sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, welche Ausgangsbedingungen positiv auf die Kooperation wirken können. Der Forschungsstand im Kapitel 4 weist darauf hin, dass die Kooperation durch das vorhandene Klima, die Arbeitszufriedenheit sowie die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das eigene professionelle Handeln beeinflusst werden kann. In Anlehnung an die Qualitätstheorie (vgl. Kapitel 3.4) können Aspekte des Kontexts, der Struktur oder der pädagogischen Prozessebene auf die Herausbildung von Kooperationsfähigkeiten oder die Einstellungen zur Kooperation wirken.

Kontext und Struktur: Schulen sind mit unterschiedlichen materiellen, finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet. Zum Kontext gehören die gewählte Schulform, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler und der sozioökonomische Stand der Familien im Einzugsgebiet, die einen Einfluss auf die verfügbaren Ressourcen für die Innovation haben. Im Rahmen der DESI-Studie wurde festgestellt, dass die Schulform eine zent-

rale Bedingung der Lehrerver Kooperation darstellt (Fussangel & Gräsel, 2012, p. 31). Es zeigte sich, dass insbesondere an Gymnasien wenig gemeinsame Unterrichtsvorbereitung stattfindet, während an integrierten Gesamtschulen eine deutlich höhere Kooperation berichtet wird. Daneben hemmen Aspekte, die sich auf die organisationale Rahmenbedingungen (zeitliche und räumliche Strukturen) der Lehrpersonen beziehen, teilweise die Kooperation (ebd., p. 37). Ausserdem macht der Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz deutlich, dass der nationale Kontext wichtig ist. So ist die Intensität der Kooperation an den Zürcher Gymnasien höher als an hessischen Gymnasien (ebd.). Dieser Befund wird auf die unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben zurückgeführt, die in Zürich die Verbindlichkeit der Kooperation hervorheben (ebd.; Maag Merki et al., 2010).

Einstellungen auf Prozessebene: In der Studie von Halbheer & Kunz (2009) wurden die kollektiv geteilten Einstellungen zur Kooperation mit weiteren Ausgangsbedingungen in Zusammenhang gebracht und in zwei Fallschulen analysiert. Beide Schulen zeigen klare Unterschiede bei den Einstellungen. Als Ausgangsbedingungen wurden auf der Ebene des Kollegiums die zielorientierte Führung, das Innovationsklima, die kollektive Selbstwirksamkeit erhoben (vgl. ebd., p. 68). In der Schule mit einer intensiven Lehrerver Kooperation wurden diese Ausgangsbedingungen deutlich positiver beurteilt als in der Vergleichsschule mit einer geringer ausgeprägten Kooperation. Autoren gehen davon aus, dass die Gestaltung der Kooperation in den Schulen mit einer allgemeinen innovationsorientierten Praxis in positivem Zusammenhang steht: „Wo an Schulen nachhaltig und organisiert kooperiert wird, können schulentwicklerische Rahmenvorgaben in proaktiver Weise umgesetzt beziehungsweise rekontextualisiert werden“ (ebd., p. 76).

Für das Ausmass der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sind ausserdem individuelle Bewertungen und Haltungen zentral, die sich auf die subjektive Einschätzung der Kooperation beziehen. Diese wird laut Drossel (2015) insbesondere dadurch beeinflusst, welche Motive mit der Zusammenarbeit in Verbindung stehen, das heisst, welche individuellen Ziele mit ihr erreicht werden sollen (Fussangel & Gräsel, 2012). Fussangel (2008) fasst auf der Basis einiger älterer Studien zusammen, dass Frauen und jüngere Lehrpersonen teilweise intensiver kooperieren als ältere, männliche Personen (vgl. ebd., p. 27). Dabei führt laut Gräsel et al. (2006) eine fehlende gemeinsame Zielsetzung dazu, dass die Kooperation von Individuen als „sinnlos oder zu aufwändig“ beurteilt wird (p. 214). Ausserdem wird Kooperation als „Zwang“ wahrgenommen, wenn gegenseitiges Vertrauen fehlt und die Individualität gegenüber den gemeinsamen Zielen im Vordergrund steht (ebd.).

Die Studie von Maag Merki et al. (2010) nennt die Freude, die Motivation und den wahrgenommenen Nutzen der Zusammenarbeit als wichtige individuelle Ausgangsbedingungen (vgl., p. 85). Die Autoren zeigen, dass auch ein positiver Zusammenhang zwischen den individuellen Einstellungen zur Kooperation und den pädagogischen Inhalten der Kooperation besteht (ebd., p. 95). So sei für weibliche Lehrpersonen die gegenseitige soziale Unterstützung als Motiv für die intensive Kooperation wichtiger als für männliche Lehrpersonen (ebd.).

Die Ausgangsbedingungen für Lehrerver Kooperationen sind sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene zu suchen. Inwiefern zwischen den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen Wechselwirkungen bestehen, wurde in den hier präsentierten Studien nicht untersucht. Festhalten lässt sich jedoch, dass individuelle und auch gemeinsame (kollektive) Normen den Beurteilungsprozess beeinflussen, der zu einer positiven oder negativen Einstellung zur Kooperation führt.

5.1.4 Fazit zur Lehrerkooperationsforschung

Mehrere Studien verweisen darauf, dass die Zusammenarbeit in deutschen Schulen hauptsächlich mit Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler stattfindet oder auf den Informationsaustausch begrenzt ist (Fussangel & Gräsel, 2012; Klechtermans, 2006). Deshalb diskutieren verschiedene Autoren, wie die Entwicklung von guten und nützlichen Kooperationspraktiken im Alltag verstärkt werden kann (Maag Merki, 2009). Oft findet Kooperation in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Interdependenz statt. Komplexe Kooperationsformen sind mit hohen Zeitinvestitionskosten verbunden und werden durch individuelle Präferenzen beeinflusst. Vorteile der Zusammenarbeit zeigen sich hingegen in der Professionalisierung und der Etablierung von geteilten Werten und Normen in einer kollegialen Atmosphäre (Idel et al., 2012). In einem solchen Arbeitsumfeld sind eine hohe Innovationsbereitschaft und eine hohe Qualität der pädagogischen Prozesse möglich. Unklar bleibt allerdings weiterhin, ob die Kooperation als Bedingung oder als Resultat dieser Entwicklungsbereitschaft zu verstehen ist:

„Liegt also das – nunmehr offene – Geheimnis der ‚guten Schule‘ in der besonderen Art der Lehrerkooperation, die dort praktiziert wird? Oder würde man damit vorschnell eine Kausalität unterstellen, obwohl doch nur ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Verteilung von Merkmalsausprägungen zweier Variablen – Schulqualität und Lehrerkooperation – erkennbar ist, deren Kovariation womöglich von einem dritten, unbekannten Faktor verursacht wird?“ (Therhart & Klieme 2006, p. 163)

In der Forschung besteht somit die Schwierigkeit, verschiedene Formen der Kooperation und deren Ausgangsbedingungen zu differenzieren (Fussangel & Gräsel, 2012; Gräsel et al., 2006; Idel et al., 2012). Bauer (2004) plädiert entsprechend dafür, die Kooperation als komplexes Konstrukt anhand von multidimensionalen Skalen zu erfassen, welche kontextsensitiv sind und eine breite Palette unterschiedlicher Formen und Dimensionen von Kooperation zulassen: Kooperation ist ein Sammelbegriff für zahlreiche unterschiedliche Ausprägungen von Zusammenarbeit, die vom Informationsaustausch bis hin zu gemeinsamen Projekten reichen und durch Einstellungen, Sozialisationspersonen und Merkmale des sozialen Kontextes bedingt sind. Diese Dimensionen des Kooperationsbegriffs im Bereich von Schule und Lehrkörper gilt es zu berücksichtigen, wenn multiprofessionelle Kooperationsprozesse zwischen Schule und Tagesschulangeboten untersucht werden.

5.2 Multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote

Die Entwicklung der Ganztagschulen wurde in Deutschland insbesondere durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA ausgelöst und als gesellschaftlich initiierte Reform umgesetzt (Hascher et al., 2015). In der Schweiz steht hingegen beim Ausbau der Tagesschulen eher die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die soziale und sprachliche Integration von Schülerinnen und Schülern im Fokus (vgl. Frei, Schüpbach, Von Allmen, & Nieuwenboom, 2016). In beiden Ländern wurden nationale und regionale Initiativen lanciert (vgl. Kapitel 2), um diese Reformen wissenschaftlich zu begleiten. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei vor allem darauf, welche Rolle die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen einnimmt. Die Auswahl relevanter Studien, die für die folgende Darstellung des Forschungsstandes zur multiprofessionellen Kooperation herangezogen werden, gründet auf

methodischen und inhaltlichen Überlegungen. So werden die Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation in den vier verschiedenen Bereichen Kooperationsmöglichkeiten, Ausgangsbedingungen und Einstellungen, pädagogische Praktiken und soziale Struktur näher betrachtet. Unterschieden werden im Folgenden offene und gebundene Formen der Ganztagsschulen in Deutschland und Tagesschulen in der Schweiz.

5.2.1 Kooperationsmöglichkeiten

Verschiedene Studien untersuchen, in welchen Formen und mit welchen Inhalten und Zielen multiprofessionelle Kooperationen zwischen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote und den unterrichtenden Lehrpersonen stattfinden. Die Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten gibt an, inwiefern die kooperierenden Akteure zeitliche Ressourcen für die Kooperation nutzen können und auch zu investieren bereit sind (vgl. Kapitel 3.2). Betrachtet werden die Nutzung der Kooperationsgefässe, die Kooperationsinhalte und die professionellen Unterschiede bei der Investition zeitlicher Ressourcen in die multiprofessionelle Kooperation.

Kooperationsgefässe: Verschiedene Studien zeigen, dass wenig zeitliche Ressourcen in die multiprofessionelle Kooperation investiert werden. Beher et al. (2007) stellen zum Beispiel fest, dass 60 % der pädagogisch tätigen Personen in offenen Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen gar nicht mit Lehrkräften kooperieren (p. 74–75). Deshalb wird versucht, die multiprofessionelle Kooperation differenzierter zu erheben, zum Beispiel anhand der Verbindung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot (Arnold, 2011), der formellen Partizipationsmöglichkeiten (Tillmann & Rollett, 2011) oder der Formen der Koordination (Steiner & Tillmann, 2011). In der Studie zur Entwicklung der Ganztagsschule (StEG) wurde die multiprofessionelle Kooperation anhand von vier Items erfasst, die sich auf die „Abstimmung der Inhalte“ oder die „gemeinsame Durchführung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Kursen“ von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote beziehen (vgl. Tillmann, 2011, p. 145). In einer qualitativen Interviewstudie hat Kamski (2011) acht (offene und gebundene) Ganztagsschulen eingehend mit Blick auf ihre Kooperationsmöglichkeiten untersucht. Der Austausch ist oft nur wenig strukturiert und findet nach Bedarf in Dyaden oder Kleinteams statt (vgl. ebd.). In der Darstellung von Kamski (2011) wird ersichtlich, dass Kooperationsmöglichkeiten in allen untersuchten Ganztagsschulen genutzt werden. Dabei unterscheiden sie sich hinsichtlich der Häufigkeit, der Zusammensetzung und der formellen Verbindlichkeit (ebd., p. 219).

Die inhaltsanalytische Auswertung in der Studie von Schüpbach (2010) weist darauf hin, dass in der Schweiz monatlich pädagogische Sitzungen zwischen den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote stattfinden und ein Austausch zwischen dem Kernteam und der Leitung des ausserunterrichtlichen Angebots besteht (ebd., p. 292). Mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, findet häufig ein informeller Austausch über die individuelle Förderung und die Hausaufgabenbetreuung statt. Stärker strukturierte multiprofessionelle Kooperationsformen sind noch nicht etabliert.

Kooperationsinhalte: Der inhaltliche Fokus der multiprofessionellen Kooperation ist eng mit deren Ziel und Zweck verbunden. Individuellen Anliegen der Schülerinnen und Schüler stehen laut Dizinger (2015) bei der multiprofessionellen Kooperation stärker im Vordergrund als akademisch-orientierte Themen, die auf eine klare Verbindung zum schulischen Unterricht hinweisen würden. Jedoch betonen Beher et al. (2007), dass gerade die Ausarbeitung von gemeinsamen Förderplänen für die Entwicklung weiterer Kooperationsformen fruchtbar sein kann:

„Je intensiver die Teams der pädagogischen Mitarbeiter/innen damit beschäftigt sind, solche Förderpläne zu entwickeln, desto stärker entwickeln sich auch die Kooperationsaktivitäten in anderen Feldern“ (ebd., p. 82).

Niehoff et al. (2014) legen allerdings dar, dass auch die schülerbezogenen multiprofessionellen Kooperationen eher oberflächlich sind. Unterrichtende Lehrpersonen und pädagogisch tätige Personen tauschen sich bei Eintrittsentscheidungen selten aus. Es findet praktisch keine gemeinsame Reflexion des professionsspezifischen Wissens statt (vgl. ebd., p. 4). Die gepaarten Analysen mit je 77 unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen zeigen, dass nur selten gemeinsames Wissen aufgebaut wird (Wissenskonversion). Niehoff et al. (2014) halten fest, dass „eine zumindest beratende Funktion [der pädagogisch tätigen Personen] bezüglich der weiteren Bildungsverläufe“ (ebd., p. 13) erstrebenswert sei. Jedoch finden im Alltag pädagogische Prozesse des Austausches, die Diskussion professioneller Unterschiede und der „Bezug auf das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen“ (ebd., p. 4) zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen selten statt.

Professionelle Unterschiede: Tillmann (2011) zeigt, dass zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen eine professionelle Kooperation deutlich häufiger stattfindet als die multiprofessionelle Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen. Auch Kamski (2011) folgert aus ihrer qualitativen Studie, dass die Einstellungen der Mitarbeitenden des ausserunterrichtlichen Angebots zur Schule sowie professionsspezifische Unterschiede sich in der Häufigkeit und Intensität zeigen, mit der die Befragten bestimmte Formen der Kooperation in den Interviews ansprechen:

„Wird eher die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen bzw. aus der fremden Berufsgruppe thematisiert, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass vor allem diese Zusammenarbeit gepflegt wird, bzw. im Fokus liegt“ (ebd., p. 221).

Die Autorin nimmt an, dass eine unbewusste Priorisierung vorgenommen wird. Unterrichtende Lehrpersonen nennen häufiger intraprofessionelle Kooperationen, während nur zwei Drittel der interviewten pädagogisch tätigen Personen auf die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen referiert (ebd.). Dieser Befund gibt Anlass zu der Annahme, dass sich die Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen unterscheidet, solange diese nicht durch „fest in den Stundenplänen verankerte Kooperationszeiten [...] von der Schulleitung forciert“ wird (ebd., p. 221). Auf der Ebene der Leitungspersonen findet sich einer stärkere Institutionalisierung der Kooperation, hier sind Sitzungen und Konferenzen geläufig, während auf der Ebene der Mitarbeitenden hauptsächlich informelle Absprachen und ein informeller Austausch stattfindet (Jutzi et al., 2013; Schüpbach et al., 2012).

Diese Befunde deuten darauf hin, dass aktuell nur wenig zeitliche Ressourcen in die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot investiert werden. Entweder sind diese Kooperationsmöglichkeiten nicht vorhanden oder der wahrgenommene Nutzen der multiprofessionellen Kooperation kann die hohen zeitlichen Investitionskosten nicht aufwiegen (vgl. Kapitel 3.2). Wie die Lehrerk Kooperation (Kapitel 5.1) wird auch die multiprofessionelle Kooperation unterschiedlich operationalisiert. Die Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten unterscheidet sich je nach befragten Akteursgruppen oder den betreffenden Kooperationsinhalten. Anspruchsvolle und innovationsreiche Kooperationsformen finden jedoch selten statt.

5.2.2 *Einstellungen und Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation*

Einstellungen sind Beurteilungsprozesse hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandes oder Konzepts, wobei während der Beurteilung individuelle Aspekte sowie Merkmale des sozialen Umfeldes massgeblich sind (vgl. Kapitel 5.1). Als Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation sind die Bewertungen der Mitarbeitenden und der Leitungspersonen von ausserunterrichtlichen Angeboten ins Auge zu fassen.

5.2.2.1 *Ausgangsbedingungen und Einstellungen der Mitarbeitenden zu Kooperation*

Die Frage nach den Ausgangsbedingungen und Einstellungen der Mitarbeitenden bezieht sich auf die Zielorientierung der Kooperationspraxis, die Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen Ist und Soll (Zufriedenheit), die professionellen Rollen und Haltungen sowie die mögliche Veränderung der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation.

Kooperationskultur: Im dynamischen Kooperationsmodell von Speck et al. (2011a, b) wird darauf hingewiesen, dass individuelle Bewertungen des Organisationskontexts – das heisst die schon etablierte *Kooperationskultur* – einen zentralen Einfluss auf die realisierte Kooperationstätigkeit haben. In 15 offenen Ganztagschulen in Deutschland wurden Gruppendiskussionen und Interviews mit unterschiedlichen Akteursgruppen (Eltern, Lehrpersonen, pädagogisch tätiges Personal, Schülerinnen und Schüler, ausserschulische Partner) geführt und Kooperationsprozesse protokolliert. Auf der Basis dieser Daten liessen sich unterschiedliche Einstellungen zur Kooperation erfassen und zwischen den ausgewählten Ganztagschulen vergleichen. Daraus ergaben sich drei unterschiedliche Typen von Ganztagschulen, die sich durch eine bestimmte Einstellung zur Kooperation auszeichnen: Koexistenz schulischer und ausserschulischer Berufskulturen (Typ 1); Aufbau einer innerschulischen Kooperationskultur (Typ 2) und Aufbau einer themenzentrierten Kooperationskultur (Typ 3). Massgeblich für die Unterschiede zwischen den Typen sind der inhaltliche Fokus, die Reflexion der Tätigkeit sowie Einstellungsänderungen bezüglich der Deutungs- und Handlungsmuster. Multiprofessionelle Kooperationen gelingen durch die Einbindung aller Mitarbeitenden in die Gestaltung des ausserunterrichtlichen Angebots und die Bereitschaft, Handlungs- und Deutungsmuster sowie die jeweiligen Rollen zu reflektieren und gemeinsam kontinuierliche Beziehungen aufzubauen (ebd.).

Auch die qualitative Studie von Schüpbach et al. (2012) zeigt, dass gelingende Kooperation in Schweizer Tagesschulen unterschiedlich definiert und von verschiedenen Bedingungen beeinflusst wird. Anhand von zehn Beispielschulen wurden drei Kooperationstypen unterschieden: der innerschulisch-orientierte Kooperationstyp, der Mischtyp und der sozialraumorientierte Kooperationstyp. Dies zeigt, dass sich innerhalb der ausserunterrichtlichen Angebote aufgrund ihres institutionellen Kontextes, ihrer Teammerkmale und ihrer Einstellungen unterschiedliche Kooperationskulturen ausbilden. Entsprechend unterscheiden sie sich auch hinsichtlich der Gelingensbedingungen, die für die Weiterentwicklung der Kooperation zentral sind. Damit die multiprofessionelle Kooperationskultur gefördert werden kann, schlagen Schüpbach et al. (2012, p. 134) vor, Entwicklungsprozesse zu reflektieren, wie zum Beispiel die Verankerung von Leitsätzen sowie die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Kooperation mit den Mitarbeitenden des ausserunterrichtlichen Angebots. Als Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen empfehlen die Autorinnen eine Bestandsaufnahme der Kooperationspraxis und des eigenen Kooperationsverständnisses (ebd., 132). Auch könnten Mitarbeitende ausserunterrichtlicher Angebote mit Lehrdiplom und einer Anstellung in der Schule eine „Doppelfunktion“ (ebd., p. 127) einnehmen, da sie in beiden Kooperationssettings tätig sind.

Diskrepanz zwischen Ist und Soll: Verschiedene quantitative Studien stellen eine Diskrepanz zwischen den berichteten realisierten Kooperationstätigkeiten und den Einstellungen gegenüber einer intensiveren Kooperation fest. Dies zeichnet die individuelle Zufriedenheit mit der Kooperation aus. Je kleiner diese Diskrepanz, desto eher wird die Kooperation als befriedigend und sinnvoll wahrgenommen. Zum Beispiel berichten Beher et al (2007), dass 79 % der pädagogisch tätigen Personen eine multiprofessionelle Kooperation wünschen, insbesondere in der gemeinsamen Vorbereitung von Aktivitäten (vgl. ebd., p. 75). Die Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand zeigt sich vor allem beim informellen Austausch zu einzelnen Kindern (Gespräche über Förderbedarf, gemeinsame Arbeit in der Ganztagsgruppe und gegenseitige Hospitationen) (ebd., p. 76). Dies wird so interpretiert, dass sich pädagogisch tätige Personen einen professionellen Austausch mit Bezug auf die individuelle Arbeit wünschen, jedoch praktisch noch wenige Umsetzungsmöglichkeiten bestehen. Dieser Wunsch beruht jedoch nicht auf Gegenseitigkeit, insofern die unterrichtenden Lehrpersonen eine Intensivierung der Kooperation eher skeptisch beurteilen (ebd.).

Ausgangsbedingungen: Als Ausgangsbedingungen der Kooperation werden Merkmale pädagogischer Prozesse verstanden, die beeinflussen, wie die Mitarbeitenden die multiprofessionelle Kooperation wahrnehmen (Arnold, 2007). In dieser Studie wird nachgewiesen, dass die Zielorientierung, Gleichberechtigung sowie die klare Koordination zu einer positiveren Bewertung der Kooperation beitragen. Das gegenseitige Vertrauen erwies sich als stärkster Prädiktor der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation (ebd.).

Untersucht wurde ausserdem in der Studie von Dieckmann et al. (2007), inwiefern die Mitarbeitenden Offenheit gegenüber pädagogischen Neuerungen und Veränderungen sowie die Lernbereitschaft zeigen. Bei der Innovationsbereitschaft geht es um die Reflexion und Evaluation der pädagogischen Arbeit, die „Aufgeschlossenheit gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen“ sowie die Partizipation in der Konzeptarbeit (vgl. ebd., p. 179). Die unterrichtenden Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote teilen eine hohe Zustimmung zu einer offenen und innovativen Arbeitskultur. Im Strukturgleichungsmodell von Rollett (2007) erweist sich diese Innovationsbereitschaft als zentraler Prädiktor ($r = .62^{**}$) für die positive Bewertung der multiprofessionellen Kooperation. In einer vertieften Analyse zum Innovationspotential untersuchen Spillebeen et al. (2011), inwiefern offene und gebundene Ganztagschulen günstige Voraussetzungen für innovative Prozesse bieten. Innovative Aktivitäten (zum Beispiel mit Blick auf Organisation, Unterricht und Personal) haben einen positiven Einfluss auf die Beteiligung unterrichtender Lehrpersonen am Ganztag beim ersten Erhebungszeitpunkt ($.450^{**}$). Vor allem in der Aufbauphase der ausserunterrichtlichen Angebote führt die Beteiligung unterrichtender Lehrpersonen an diesem Angebot zu einer systematischen Qualitätsentwicklung. Jedoch verliert der Einfluss dieser Innovationsaktivitäten im Zeitverlauf an Bedeutsamkeit.

Professionelle Haltungen in der multiprofessionellen Kooperation: Die unterschiedliche Berufskultur von unterrichtenden Lehrpersonen und den pädagogisch tätigen Personen birgt Schwierigkeiten für die Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen (Speck et al., 2011a, b). Breuer (2011) analysiert, wie die Zuständigkeiten zwischen pädagogisch tätigen Personen und Lehrkräften unter Reflexion der unterschiedlichen Rolle definiert werden. Das Fallportrait zeigt, dass die pädagogisch tätigen Personen ihre Zuständigkeitsbereiche gemäss der Reaktion der unterrichtenden Lehrperson anpassen. Die unterrichtende Lehrperson wird als Fachexpertin adressiert. Zwischen den beiden Professionen findet ein Aushandlungsprozess der Zuständigkeiten statt, indem die pädagogisch tätigen Mitarbeitenden Dominanz und Führungsansprüche eher vermeiden und eine „Entdifferenzierung der fachlich-pädagogischen Tätigkeit“ (ebd., p. 97) stattfindet. Im Rahmen der qualitativen, fall-rekonstruktiven Studie

von Breuer (2015) ergab sich, dass Lehrpersonen und pädagogisch tätige Personen grundsätzlich verschiedene berufliche Sozialisationsmuster aufweisen, welche die möglichen Formen der Zusammenarbeit vordefinieren: Subordination, Integration oder Approbation. Die wahrgenommene Diskrepanz der eigenen Rolle im Alltag und der durch die Kooperation zugewiesene Rolle kann dabei zu einer Frustration im Austausch führen (vgl. ebd.). Die unterschiedlichen Rollen in der Kooperation erörtern Böttcher et al. (2011) in ihrer Studie anhand von Experteninterviews. Als zentrale Gelingensbedingung der Kooperation halten sie fest, dass eine „komplementäre und harmonische Kooperationspraxis“ besteht, die auf „einer (affirmativen) akzeptierenden funktionalen Differenzierung“ (ebd., p. 109) beruht. Das heisst, es geht hauptsächlich um eine arbeitsteilige Kooperation zwischen den beiden Professionen, die jeweils in den ihnen „zugewiesenen bzw. zugeschriebenen Handlungsdomänen“ (ebd.) agieren. Unterrichtende Lehrpersonen schätzen die Kooperation, um ihr eigenes Handeln zu reflektieren oder einen erweiterten Blick auf die Schülerinnen und Schüler zu haben. Jedoch wird ebenfalls festgestellt, dass formelle und strukturell verankerte Kooperationen weniger bevorzugt werden als der informelle Austausch: „Lehrkräfte profitieren von einer wenig ausgeprägten Kooperation: Es kostet sie nicht viel Zeit, sie sind durch diese Art der Kooperation kaum zur Änderung ihres bisherigen Handelns gezwungen, gleichzeitig können sie nun erzieherische Probleme abgeben“ (ebd., p. 110). Die Lehrpersonen bleiben häufig die „Hausherren der Schule“ (ebd., p. 103) und nehmen eine starke Position in der Kooperation ein.

Einstellungsänderung zur multiprofessionellen Kooperation: Untersuchungen zur Veränderung der multiprofessionellen Kooperation sind bislang eher selten. Tillmann & Rollet (2011) analysieren, inwiefern die Partizipation der pädagogisch tätigen Personen in formellen Kooperationsgefässen sich auf ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation in einem Zeitraum von zwei Jahren (2005–2007) auswirkt. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass sich Einstellung, Intensität und Partizipation über die Zeit deutlich positiv verändern⁶ (Tillmann, 2011). Im Kreuzpfadmodell (Tillmann & Rollett, 2011) stellen die Autoren anschliessend fest, dass die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit hinweg höher miteinander korrelieren ($r = 0.68^{**}$) als die Partizipation ($r = 0.51^{**}$) und die Intensität ($r = 0.44^{**}$) und somit als stabiler Faktor angesehen werden kann. Die Möglichkeit der Partizipation wirkt sich auf die Intensität positiv aus ($r = 0.42^{**}$ für Primarstufe; $r = 0.27^{**}$ für die Sekundarstufe), jedoch nicht auf die Einstellung zur Kooperation ($r = 0.16^{+}$). Dieser Zusammenhang wird so interpretiert, dass es wichtig ist, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, damit eine intensive Zusammenarbeit auch umgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 5.2.1). Tillmann (2011) fokussiert in ihrer Analyse die Interdependenz zwischen verschiedenen Kooperationsformen. Die Intensität von 2005 hat einen signifikanten Effekt auf die Verankerung im Schulprogramm zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2007 ($r = .163^{**}$). Die Verankerung im Schulprogramm im Jahr 2005 hat einen signifikant positiven Effekt auf die Einstellung im Jahr 2009 ($r = .432^{**}$). Eine Interdependenz von konzeptioneller Verankerung und Einstellung lässt sich nur für die unterrichtenden Lehrpersonen, nicht aber für die Mitarbeitenden des ausserunterrichtlichen Angebots bestätigen. Dies wird so interpretiert, dass „die starke Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zu einer Erhöhung der Ansprüche der Beteiligten“ (ebd., p. 160) führen könnte. Jedoch sei die konzeptionelle Verankerung auch Ausdruck einer „auf Konsens beruhenden gemeinsamen Arbeitsgrundlage“ (ebd.) und somit ein Instrument der Schulentwicklung.

⁶ Regressionskoeffizienten zwischen den Erhebungszeitpunkten liegen zwischen $.680^{**}$ und $.862^{**}$ für die Lehrkräfte und zwischen $.524^{**}$ und $.835$ für pädagogisch tätige Personen.

Die Rolle der Leitungspersonen: Leitungspersonen nehmen eine zentrale Position bei der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation ein (Beher et al., 2007; Drossel & Bos, 2015). In den deutschen Ganztagschulen sind die Schulleitungen meist sowohl für den Unterricht, wie auch für das ausserunterrichtliche Angebot zuständig. In der Schweiz – und insbesondere im Kanton Bern – gibt es oft spezifische Leitungspersonen, die nur für das ausserunterrichtliche Angebot zuständig sind und mit der Schulleitung im Austausch stehen (vgl. Schüpbach et al., 2012).

Damit die Leitungspersonen die Kooperation fördern können, muss ein Bewusstsein bestehen, dass „Kooperationshäufigkeit und -intensität Kriterien darstellen, die für die erfolgreiche Realisierung der offenen Ganztagschule von sehr hoher Bedeutung sind“ (Beher et al. 2007, p. 34). Möglichkeiten der Steuerung und Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation sind die Ausarbeitung von konzeptionellen Rahmenbedingungen und Standards, die bewusste Zusammensetzung des Teams (strategisches Personalmanagement) sowie das eigene Vorleben einer kooperativen Haltung (Kamski, 2011). Multivariate Analysen bestätigen den Zusammenhang zwischen der Definition pädagogischer Entwicklungsziele, konzeptionellen Festlegungen, von Entwicklungsmassnahmen und der Verbindung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot (Holtappels et al., 2011, p. 36).

Die „Vorbildfunktion“ der Leitungsperson gerade mit Blick auf die Unterstützung der Kooperationspraxis wird auch in der Studie von Speck et al. (2011a, b) deutlich hervorgehoben. Die Schulleitungen wirken einerseits als Sozialisationspersonen für die Mitarbeitenden und prägen die Kooperationspraxis, andererseits sind sie dafür verantwortlich, den entsprechende Kooperationsrahmen, zeitliche Ressourcen und Schnittstellen zu schaffen, damit der Austausch überhaupt stattfinden kann. Leitungspersonen schaffen Möglichkeiten für die strukturelle und pädagogische Integration von Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund (Steiner & Tillmann, 2011, p. 51). Die Analysen von Steiner & Tillmann (2011) zeigen, dass partizipatives Führungshandeln einen positiven Einfluss auf die Intensität des fachlichen Austausches hat. Massnahmen zur Förderung der multiprofessionellen Kooperation müssen somit Aspekte des Kooperationshandelns wie auch der Einstellung zur Kooperation berücksichtigen, damit eine positive Veränderung eintreten kann. Die Einbindung der Akteure in formelle Kooperationsgefässe allein reicht nicht aus, um die Einstellung zu verändern (ebd., p. 43–44). Vielmehr spielen kognitive, affektive und handlungsbasierte Komponenten bei der Entstehung und Entwicklung der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation eine Rolle.

5.2.3 Pädagogische Praktiken und multiprofessionelle Kooperation

In der Forschung wird auch diskutiert, inwiefern die pädagogischen Praktiken im schulischen Unterricht und in den ausserunterrichtlichen Angeboten unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt werden. Dabei geht es um die pädagogischen Zugänge, die Wege und Methoden der Wissensvermittlung und die Gestaltung der Lernerfahrungen. Im Kapitel 3.4 wurde bereits hergeleitet, dass die inhaltliche und organisatorische Strukturierung der pädagogischen Angebote ein zentrales Qualitätselement darstellt. Für die multiprofessionelle Kooperation wird angenommen, dass Parallelen in diesen Strukturen die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen begünstigen.

Die Studie von Behr et al. (2007) untersucht die Verbreitung und den Entwicklungsstand von offenen Ganztagschulen im „bevölkerungsreichsten“ Bundesland Nordrhein-Westfalen.⁷ Offene Ganztagschulen werden seit 2004 bildungspolitisch gefördert und gefordert insofern, als Schulleitungen dazu angehalten sind, das Konzept der Ganztagsbetreuung in das Schulprogramm aufzunehmen. 379 Schulleitungen nahmen an einer Profil- und Strukturhebung 2004 teil und berichteten, dass hauptsächlich die Hausaufgabenbetreuung, gefolgt von der pädagogisch sinnvollen Freizeitgestaltung (Sozialverhalten, Persönlichkeitsentwicklung, freies Spiel), als Motivationsfaktoren für die Ausarbeitung des Ganztagskonzepts gelten. Nur 11 % der befragten Schulleitungen sehen zum Beispiel die Begabungsförderung und 17 % die fach- und unterrichtsbezogene Förderung als zentrale Motive für den Ausbau der Ganztagsbetreuung. Die wichtigsten Elemente der ausserunterrichtlichen Angebote sind Mittagessen, Hausaufgaben sowie „Bewegung, Spiel und Sport“, die von den meisten teilnehmenden Schulen angeboten werden.

Zur Entwicklung der Angebotselemente der offenen Ganztagschulen liefert auch die StEG-Studie zentrale Ergebnisse.⁸ Hierzu wurde ein Angebotsindex gebildet, der zwischen Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fachbezogenen Angeboten, fächerübergreifenden Angeboten und Freizeitangeboten unterscheidet (Rollett et al., 2011). Die Autoren verzeichnen erwartungskonform eine starke lineare Entwicklung der Angebotsbreite zwischen 2005 und 2009, mit Ausnahme der fächerübergreifenden Angebote. An etwa der Hälfte der teilnehmenden Schulen gab es schon vor dem Ausbau zur Ganztagschule verschiedene Elemente der Hausaufgabenbetreuung und Freizeitaktivitäten. Stärker genutzt werden durch die Ganztagsorganisation vor allem fachunterrichtsnahe mathematische und naturwissenschaftliche Angebote sowie sozial- und freizeitorientierte Angebote, während sich das Potential der sprachlichen, interkulturellen und sozialpädagogischen Förderung in den Grundschulen noch als ausbaufähig darstellt (ebd., p. 84). Im Sekundarschulbereich zeigen sich Entwicklungen am stärksten beim Ausbau der Hausaufgabenbetreuung, jedoch weniger bezüglich der individuellen Förderung.

Die qualitative und quantitative Ausgestaltung der ausserschulischen Angebote in der Schweiz wurde aus der Perspektive der Organisations- und Angebotsentwicklung noch wenig untersucht. Beispielsweise gibt es weder auf nationaler noch auf kantonaler Ebene statistische Erhebungen zu den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote. Im Allgemeinen ist laut Frei et al. (2016) eine Tendenz festzustellen, dass ausserunterrichtliche Angebote in der Schweiz weniger aufgrund pädagogischer Argumente ausgebaut wurden, sondern stärker auf die wirtschaftliche Nachfrage ausgerichtet sind (ebd., p. 559).

Diese Befunde zeigen, dass die Lernumgebung und die Wege der Wissensvermittlung in ausserunterrichtlichen Angeboten andere Ziele verfolgen als im Unterricht. Dies zeigt sich zum Beispiel anhand der herausfordernden Arbeits- und Anstellungssituation, die wenig auf die pädagogische Professionalisierung ausgerichtet ist. Zunehmend werden aber Bestrebungen beschrieben, die Ausbildung und die Kompetenzen der Mitarbeitenden der

⁷ Das Projekt Offene Ganztagschulen Nordrhein-Westfalen (OGS NRW) wurde als Begleitforschung zum regionalen Aufbau der Ganztagschulen initiiert. In diesem Rahmen wurden im Querschnitt in verschiedenen Erhebungswellen Schulleitungen, Mitarbeitende, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler zu den Angeboten befragt. Angaben zu Profil und Struktur beziehen sich auf 379 teilnehmende Schulleitungen, die Befragungen der Mitarbeitenden auf 950 pädagogisch tätige Personen und 990 Lehrpersonen aus 166 offenen Ganztagschulen.

⁸ Die Längsschnittstudie StEG liefert Daten von 1.750 pädagogisch tätigen Personen. Im Anschluss an die Ausarbeitung von verschiedenen theoretischen Modellen wurden quantitative Daten aus unterschiedlichen Perspektiven der Lehrpersonen, der Leitungspersonen und des pädagogischen Personals an 323 Schulen über drei Jahre hinweg erhoben (2005–2009) (vgl. Furthmüller, Neumann, Quellenberg, Steiner & Züchner, p. 30;43). Die Stichprobe ist vor allem für den ersten Erhebungszeitpunkt repräsentativ, und es waren unterschiedliche Formen von Ganztagschulen (offen, teilgebunden, gebunden) in der Ausgangsstichprobe vertreten (ebd., p. 41).

ausserunterrichtlichen Angebote zu stärken, zum Beispiel anhand einer Ausrichtung auf entwicklungspsychologische oder schulpädagogische Inhalte. Im deutschsprachigen Raum zeigen sich Diskrepanzen zwischen der pädagogischen Situation im Unterricht und ausserunterrichtlichen Angebot.

5.2.4 Soziale Struktur

Im Kapitel 3.3 wurde darauf hingewiesen, dass in sozialen Netzwerken Informationen zwischen unterschiedlichen Akteuren ausgetauscht werden. Die Funktion und Position einzelner Personen im sozialen Netzwerk können sich unterscheiden, wobei die professionelle Sozialisation ein wesentliches Merkmal ist. Wenn Personen mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund zusammenarbeiten, konstruieren sie gemeinsam einen Handlungskontext und ein soziales Netzwerk zum Austausch von Informationen.

Beher et al. (2007) unterscheiden zwischen pädagogisch qualifizierten ausserunterrichtlichen Mitarbeitenden, Mitarbeitenden mit Lehrdiplom und nicht pädagogisch qualifizierten Mitarbeitenden (p. 24). Sie stellen einen „recht homogenen Personalmix“ (ebd.) fest, wobei in den von ihnen betrachteten Einrichtungen Erzieherinnen und Erzieher die grösste Gruppe der angestellten Personen ausmachen (85 %). Gemeinsam mit Personen aus anderen pädagogischen Berufsfeldern leisten sie den Hauptanteil der Stunden in den ausserunterrichtlichen Angeboten. In etwa einem Drittel der befragten Ganztagschulen sind auch Lehrpersonen der Schule im ausserunterrichtlichen Angebot tätig, jedoch eher mit einem geringen Stundendeputat. Ausserdem sind pädagogisch nicht qualifizierte Personen während ungefähr einem Drittel der Betreuungszeit vor Ort, zum Beispiel Zivildienstleistende, Ehrenamtliche oder Personen aus weiteren Berufsfeldern. Diese Mitarbeitenden leisten jedoch durchschnittlich ein geringes Pensum an Stunden. Laut den Autoren besteht eine Tendenz dazu, dass die Angebote im Ganztags von pädagogisch qualifizierten Personen angeboten und verantwortet werden, während Personen mit anderem beruflichen Hintergrund eher zuarbeitende und unterstützende Funktionen übernehmen. Personen mit Lehrdiplom sind vor allem für förderorientierte Angebote zuständig (vgl. ebd., p. 24ff).

Höhmnn, Bergmann & Gebauer (2007) stellen fest, dass in gebundenen Ganztagschulen die Beschäftigung von Personen mit Lehrdiplom und weiteren pädagogisch tätigen Personen in etwa ausgeglichen ist. Jedoch unterscheiden sich die professionellen Gruppen deutlich, was das Beschäftigungsverhältnis betrifft. Personen mit Lehrdiplom sind häufig mit einem Vollpensum (69 %) oder einer Teilzeitbeschäftigung über 50 % (27,6 %) angestellt, weitere pädagogisch tätige Personen hingegen häufig nur stundenweise (35,1 %) oder mit einer Anstellung unter 50 % (29,5 %) beschäftigt. Wichtig ist zu beachten, dass sich diese Darstellung auf die Anwesenheit der Lehrpersonen in der gebundenen Ganztagschule und nicht ausschliesslich auf die Beteiligung am ausserunterrichtlichen Angebot bezieht, also die Anstellung im Unterricht hier mit eingeschlossen ist. Die für Deutschland repräsentative Stichprobe von 310 Ganztagschulen bestätigt, dass „zwischen der beruflichen Qualifikation und dem Beschäftigungsstatus ein vergleichsweise enger Zusammenhang besteht“ (Steiner & Tillmann, 2011, p. 5). Das heisst, dass nebenberuflich tätige Personen häufiger nicht pädagogisch qualifiziert sind als hauptberuflich tätige Personen. Ausserdem zeigt sich bei beiden Beschäftigungsgraden, dass im zweiten Erhebungsjahr deutlich mehr Personen eine pädagogische Qualifikation aufweisen (Entwicklung von 2005 bis 2007). Dieckmann, Höhmnn & Tillmann (2007) zeigen anhand der StEG-Daten, dass die Kernaufgabe der Hausaufgabenbetreuung in Ganztagsgrundschulen hauptsächlich von pädagogisch tätigem Personal durchgeführt und verantwortet wird, während Lehrkräfte vor allem an bestimmten Fördermassnahmen (53,7 %) und fachbezogenen Lernangeboten (31,6 %) beteiligt sind. In den untersuchten Ganztagsgrundschulen sind pädagogisch tätige Personen im Ganztagsangebot – die Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter

sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen – wichtigere Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler als die Lehrpersonen (ebd., p. 179).

Unterschiede zwischen den pädagogisch tätigen Personen zeigen sich auch bei der Einschätzung des Veränderungsbedarfs (Steiner & Tillmann, 2011). Die meisten pädagogisch tätigen Personen sehen einen hohen Veränderungsbedarf bei Aspekten der Organisationsentwicklung, wie zum Beispiel bessere Kooperations- (86 %) oder Personalentwicklungsmassnahmen, längere Anwesenheit der Lehrkräfte (65 %) und bessere Arbeitsbedingungen (73 %). Ihrer Einschätzung nach besteht aber auch ein Verbesserungspotential hinsichtlich der strukturellen Bedingungen; so werden etwa bessere räumliche Bedingungen (82 %) oder eine bessere finanzielle Ausstattung (87 %) gewünscht. Hauptberuflich tätige Personen, gefolgt von nebenberuflich tätigen Personen, sehen am deutlichsten einen Veränderungsbedarf bei den organisatorischen Rahmenbedingungen. Die Autoren bezeichnen Personen, die an beiden Zeitpunkten den Fragebogen ausgefüllt haben, als „Panelbeschäftigte“. Diese nehmen einen stärkeren Verbesserungsbedarf wahr, da sie „bestehende Unzulänglichkeiten am ehesten zu spüren bekommen“ (ebd., p. 55). Aufgrund der Zusammensetzung der Mitarbeitenden von Ganztagsschulen sprechen Steiner & Tillmann (2011) deshalb von einem „Kern und einem Randbereich des Personaleinsatzes“.

Die Arbeitssituation und Anstellungsbedingungen von Mitarbeitenden in Ganztagsschulen unterscheiden sich je nach ihrem beruflichen Hintergrund. Dabei ist für die Situation in Deutschland kennzeichnend, dass die befragten Lehrkräfte sowohl im unterrichtlichen als auch im ausserunterrichtlichen Bereich tätig sein können. Pädagogisch tätige Personen ohne Lehrdiplom haben häufiger ein höheres Betreuungspensum als andere Mitarbeitende und übernehmen wichtige Funktionen in den Ganztagsangeboten, zum Beispiel während des Mittagessens, der Hausaufgabenbetreuung oder als individuelle Ansprechpersonen für die Schülerinnen und Schüler. Dies spricht dafür, dass diese Personen insbesondere für den Aufbau von konstanten Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle spielen. Die zitierten Studien weisen darauf hin, dass oft gut qualifizierte „Kern-teams“ in den Ganztagsschulen arbeiten, welche zentrale pädagogische Aufgaben übernehmen, während die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und unqualifiziertes Personal eher in spezifischen Modulen, zum Beispiel bei der Mittagsbetreuung, ergänzend auftreten. Dieser Argumentation folgend könnte angenommen werden, dass die pädagogisch tätigen Mitarbeitenden die Kooperation positiver beurteilen und sich häufiger daran beteiligen. Tatsächlich zeigen aber Steiner & Tillmann (2011), dass gerade diese Personen häufiger skeptische Haltungen vertreten. Erklären lässt sich dies damit, dass Personen mit tendenziell höherem Beschäftigungsgrad eher pädagogisch qualifiziert sind und deshalb eine andere – oft kritischere – Einstellung gegenüber der Arbeitssituation in der Ganztagsschule aufweisen.

Laut Schüpbach (2010) fehlen Erhebungen zur sozialen Struktur der Mitarbeitenden in ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schweiz noch weitgehend. Zwischen den Kantonen besteht kein Konsens hinsichtlich der pädagogischen Vorbildung der Mitarbeitenden, jedoch lässt sich feststellen, dass Mitarbeitende mit oder ohne sozialpädagogische Qualifikation sowie Personen mit Lehrdiplom in den ausserunterrichtlichen Angeboten tätig sind. Die Arbeit in den ausserunterrichtlichen Angeboten ist für Lehrpersonen jedoch aufgrund des niedrigeren Lohnes wenig attraktiv (vgl. ebd., p. 119). In der Studie von Schüpbach (2010) wird die Arbeitssituation von Leitungspersonen und Mitarbeitenden anhand von sieben Tagesschulen (gebundene und offene Modelle) dargestellt (ebd., p. 290–291). Die befragten Leitungspersonen hatten alle eine zusätzliche Anstellung in der Schule, und fünf der sieben verfügten über ein Lehrdiplom. Das Leitungspensum lag zwischen 10 und 26,9 %. Eine grosse Varianz zeigte sich auch bei der Anzahl und dem Betreuungspensum der pädagogisch tätigen Personen in den ausserunterrichtlichen Angeboten (zwischen 2 und 35 %) sowie bei der professionellen Zusammensetzung

der Teams und dem individuellen professionellen Hintergrund. Auch Schüpbach (2010) unterscheidet hier zwischen dem „Kernteam des ausserunterrichtlichen Teils“ und weiteren Personen, die zu geringeren Anstellungsprozenten tätig sind (ebd., p. 291). Geschätzt wird, dass ungefähr zwei Drittel der Mitarbeitende ausserunterrichtlicher Angebote unterrichtende Lehrpersonen der Schule sind (ebd., p. 292).

Was die soziale Struktur anbelangt, so zeigt sich, dass die Mitarbeitenden in ausserunterrichtlichen Angeboten unterschiedliche Funktionen einnehmen, die mit ihrer professionellen Qualifikation in Zusammenhang stehen. Zum Beispiel sind Personen mit Lehrdiplom stärker in förderorientierten Angeboten engagiert, während nicht pädagogisch qualifizierte Personen selten hauptberuflich in den ausserunterrichtlichen Angeboten beschäftigt sind. Ausserdem nehmen nicht qualifizierte Personen häufiger zuarbeitende Funktionen wahr, die Verantwortung für die Angebote liegt dagegen meistens bei den pädagogisch qualifizierten Mitarbeitenden oder den Leitungspersonen. Diese funktionale Differenzierung der Zuständigkeiten könnte darauf hinweisen, dass die Personalplanung in Ganztagschulen und Tagesschulen und somit auch die Aufgaben in der multiprofessionellen Kooperation strategisch verteilt werden. Bis anhin wurden jedoch die sozialen Strukturen zwischen den Mitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen noch nicht vertiefend untersucht.

5.3 Fazit zum Forschungsstand zur Kooperation im Bildungssystem

Die Darstellung des Forschungsstandes weist auf einige Parallelen zwischen der Lehrerkooperation (Kapitel 5.1) und der multiprofessionellen Kooperation hin. Kooperation kann anhand von verschiedenen Dimensionen erfasst werden, die miteinander korrelieren: Dazu gehören zum Beispiel die Intensität der Kooperation, die Einstellung dieser gegenüber und die Möglichkeiten zur Partizipation. Der Vorteil der quantitativen Forschung (zum Beispiel der StEG-Studie) liegt darin, dass die Stabilität der Konstrukte über die Zeit sowie Ausgangsbedingungen untersucht werden können. Jedoch sind die Ergebnisse der Kooperationsforschung eher als ernüchternd zu bezeichnen. Die inter- wie auch die multiprofessionelle Kooperation sind oft auf den informellen Austausch beschränkt. Ansätze aus der Lehrerkooperationsforschung erfassen zwar die Einstellungen zur Kooperation, jedoch gibt es erst wenige Studien, die sich mit den Ausgangsbedingungen der Kooperation beschäftigen (Maag Merki, et al., 2007; Maag Merki et al., 2009a;b).

Insbesondere bei der multiprofessionellen Kooperation stellt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die heterogene Zusammensetzung des pädagogisch tätigen Personals eine Herausforderung dar. In ausserunterrichtlichen Angeboten arbeiten Personen mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen, die sich auch in ihrer Funktion, dem pädagogischen Verständnis und den Arbeitsbedingungen unterscheiden. In verschiedenen Studien zeigen sich professionelle Unterschiede in der Kooperation, wobei sich pädagogisch tätige Personen den „Lehrpersonen als Hausherrn der Schule“ (vgl. Speck et al., 2011b) eher unterordnen. Die Kooperation wird grundsätzlich positiv bewertet, jedoch ist sie durch eine funktionale Differenzierung und Arbeitsteilung sowie durch die „Dominanz der schulischen Aufgabendefinition“ (Olk et al. 2011), die „Delegation von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen“ (Dizinger et al. 2011), ein „Nebeneinander“ (Böttcher 2011) und eine „distanzierte Kooperation“ (Niehoff et al. 2014, p. 4) gekennzeichnet. Zur Rolle der Schulleitung wird in den Studien von Steiner & Tillmann (2011), Kamski (2011) und Speck et al. (2011) festgestellt, dass die Leitungsperson die Kooperation anstossen und stimulieren kann. Steiner & Tillmann (2011) zufolge kann die geteilte, distributive oder koordinierte Führung des Ganztagsangebots Vorteile für die Entwicklung der Kooperationstätigkeit und die Kooperationspraxis bringen. Geht es um die Innovationsbestrebungen und die Qualitätsentwicklung, ist eine ausreichende Kenntnis und Berücksichtigung solcher Führungspraktiken unumgänglich.

Kaum untersucht wurde bislang, inwiefern Kooperation als Professionalisierungs- oder Innovationsstrategie wirken kann.

Insgesamt macht der Forschungsstand deutlich, dass die dargestellten theoretischen Modelle (vgl. Kapitel 3) für die Beschreibung der Praxis der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagschulen und Tagesschulen relevant sind. Qualität ist ein zentrales Merkmal, eine Bedingung und ein Resultat der multiprofessionellen Kooperation auf Prozessebene. Es spricht einiges dafür, dass die Einstellungen zu den Kooperationsmöglichkeiten und die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit von der professionellen Sozialisation beeinflusst werden. Inkonsistente Befunde lassen sich durch subjektive Beurteilungsprozesse erklären, die dazu führen, dass die Individuen die Kooperationsprozesse unterschiedlich einschätzen. Qualitative Studien sind durchaus aufschlussreich, da Einstellungen und die realisierten Kooperationsformen in Zusammenhang gebracht werden können. Was die Weiterentwicklung der Kooperation angeht, so sieht die Forschung hier eine zentrale Rolle der Schulleitung. Sie gilt als massgeblich für die Initiierung und Strukturierung von Kooperationsformen, das Vorleben der professionellen Kooperation und die Etablierung und Zur-Verfügung-Stellen von konkreten Kooperationsmöglichkeiten.

Während in der Lehrerkooperationsforschung soziale Netzwerke als Anknüpfungspunkt für die Erhebung von Funktionen und Beziehungen gut etabliert ist, zeigt sich hier mit Blick auf die ausserunterrichtlichen Angebote eine Forschungslücke. Insofern ist unklar, welche Funktionen die Mitarbeitenden und Leitungspersonen in der multiprofessionellen Kooperation wahrnehmen. Aus diesem Grund hält Kamski (2011) eine Visualisierung und Bestandsaufnahme der multiprofessionellen Kooperation und der damit zusammenhängenden Rollen im Team für erforderlich. Interventionsstudien zum Thema der multiprofessionellen Kooperation wurden bislang noch nicht durchgeführt. Jedoch bestätigt vor allem die StEG-Studie, dass eine solche Kooperation zwischen den pädagogisch tätigen Personen und den Lehrkräften durch die Innovationsbereitschaft gestärkt werden kann.

5.4 Annahmen zur multiprofessionellen Kooperation

Die Thematik der multiprofessionellen Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote ist sowohl in der Schweiz als auch im deutschsprachigen Ausland Gegenstand aktueller Forschung. Dabei sind die Ausgangsbedingungen, Kooperationsmöglichkeiten und Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation nur teilweise erforscht (Holtappels et al. 2011; Kamski, 2011; Speck et al., 2011b). Die Mitarbeitenden ausserunterrichtlicher Angebote stellen neue Akteure in der Bildungslandschaft dar, deren Rolle im Mehrebenensystem durch Erwartungen, Ansprüche und Einstellungen der schulischen Akteure, der Eltern oder der lokalen Behörde beeinflusst werden. Aus dem Forschungsstand kann abgeleitet werden, dass die etablierte Form und die Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation von verschiedenen Ausgangsbedingungen abhängig ist. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Variablen werden im Folgenden als Basis für die vorliegende Studie zusammengefasst.

In Abbildung 5 werden die Dimensionen der Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote zusammenfassend dargestellt. Die Ebenen sind wechselseitig aufeinander bezogen, und die verschiedenen Akteursgruppen lassen sich nicht in jedem Fall klar voneinander abgrenzen. In beiden organisationalen Kontexten – der obligatorischen Schule und dem ausserunterrichtlichen Angebot – sind unterschiedliche Ausgangsbedingungen präsent, welche die Einstellung zur Kooperation und die wahrgenommenen Kooperationsmöglichkeiten beeinflussen.

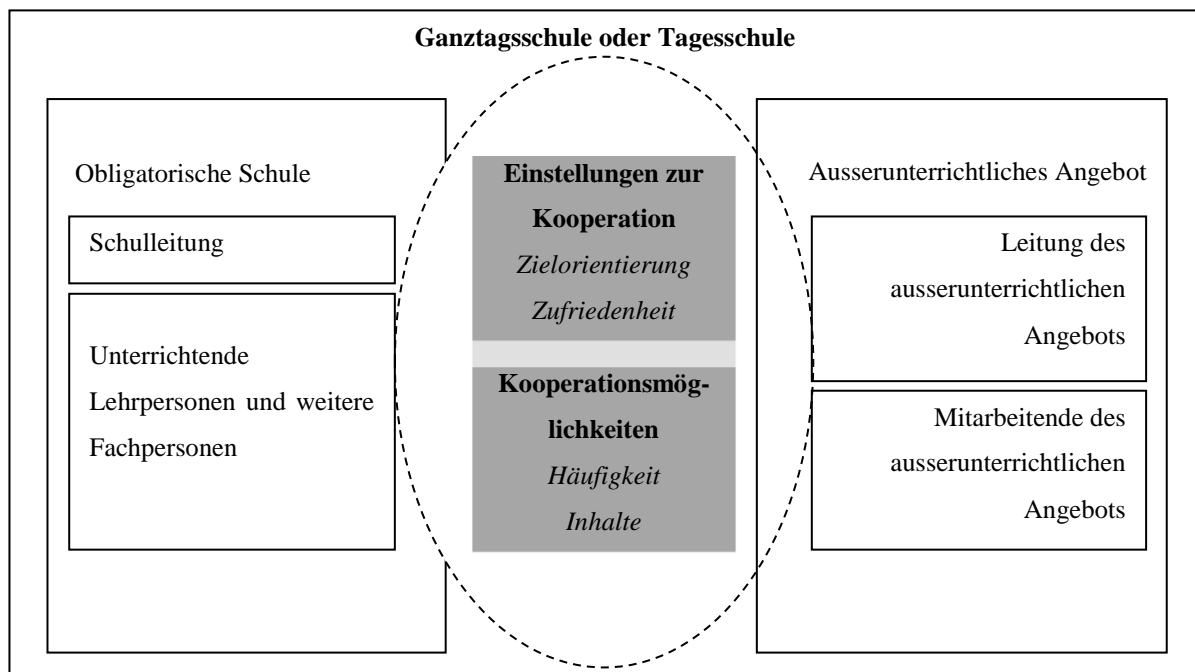


Abb. 5: Rahmenmodell zur Darstellung der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot
(Quelle: eigene Darstellung)

Die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote kann auf der Leitungsebene (Schulleitung – Leitung des ausserunterrichtlichen Angebots) sowie auf der individuellen Ebene zwischen unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und den Mitar-

beitenden des ausserunterrichtlichen Angebots stattfinden (Kamski, 2011). Die Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote sind als Team mit geteilten Normen und Werten zu verstehen (Jutzi et al., 2013; Kamski, 2011). Abbildung 5 zeigt, dass sowohl der Unterricht, wie auch das ausserunterrichtliche Angebot Teil der Ganztagschule respektive der Tagesschule als übergeordnete Institution sind. Bei den Mitarbeitenden – unterrichtende Lehrpersonen und Mitarbeitende der ausserunterrichtlichen Angebote – handelt es sich um zwei verschiedene Gruppen von Personen, die im Kontext derselben Gemeinde für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind. Das Modell ist somit als Vereinfachung eines komplexen Beziehungsgefüges zu verstehen.

Durch eine regelmässige Zusammenarbeit sollen die Vorteile beider Kontexte optimal genutzt werden. Unterrichtende Lehrpersonen, Leitungspersonen und Mitarbeitende der ausserunterrichtlichen Angebote sind gemeinsam für verschiedene Aspekte des Lernens und der pädagogischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Dazu gehören nicht nur die akademische Förderung, sondern auch das Erlernen alltäglicher, lebenspraktischer Verhaltensweisen und Regeln und das Sich-Einfügen in eine soziale Gemeinschaft. Um diese Kompetenzen gemeinsam fördern zu können, müssen Gelegenheiten geschaffen werden, die den Austausch zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote ermöglichen. Voraussetzungen für diese Entwicklungen sind jedoch ein beiderseitiges Interesse am Austausch, eine positive Einstellung sowie die Fokussierung auf ein gemeinsames Ziel. In der Abbildung 5 ist in der Ellipse dargestellt, welche Dimensionen der Kooperation wichtig sind. Dazu gehören einerseits die *Einstellungen* und andererseits die *Kooperationsmöglichkeiten* (oder Tätigkeiten, wie im Kapitel 3 beschrieben) (vgl. Balz & Spiess, 2009; Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012).

- Die *Einstellungen* beziehen sich darauf, wie die Mitarbeitenden die Kooperation bewerten. Die *Zielorientierung* bezieht sich auf verschiedene konkrete Situationen, in denen gemeinsame Ziele der Kooperation fokussiert werden (zum Beispiel die Verbesserung der Qualität des ausserunterrichtlichen Angebots oder der Informationsaustausch). Die zweite Dimension ist als *Zufriedenheit* mit der Kooperation zu verstehen. Diese resultiert aus der Einstellung zur und Bewertung der Kooperation. Zum Beispiel, wie der Gegenstand der Kooperation aktuell und in der Vergangenheit von einem Individuum beurteilt wird.
- Die *Kooperationsmöglichkeiten* können in die zwei Dimensionen – *Häufigkeit* und *Inhalte* – aufgeteilt werden. Wie die Forschung aus deutschen Ganztagschulen gezeigt hat, ist der informelle Austausch deutlich häufiger als die Nutzung von strukturierten Gefässen, deshalb wird im Folgenden zwischen informellen und formellen Kooperationsformen unterschieden. Informelle Absprachen können zum Beispiel während des normalen Alltags zwischen Tür und Angel entstehen. Formelle Gefässe sind zum Beispiel Sitzungen, Konferenzen oder Weiterbildungen. Bezüglich der Dimension *Inhalte* hat die Forschung gezeigt, dass insbesondere Absprachen bezüglich des Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler stattfinden, während Absprachen zu schulpädagogischen Themen eher selten sind. Trotzdem ist es sinnvoll zwischen verschiedenen inhaltlichen Themen zu unterscheiden.

Zusammen ergeben die Einstellungen und Kooperationsmöglichkeiten die das Kooperationsverständnis, wie es zum Beispiel Speck et al. (2011) beschreiben. Verschiedene Studien aus der Lehrerkoooperations- wie auch aus der Ganztagsforschung haben gezeigt, dass das etablierte Kooperationsverständnis eine zentrale Grundlage für die Weiterentwicklung der Kooperation darstellt. Dies zeigen insbesondere die Längsschnittstudien (vgl. Kapitel 5.1.2.3 und 5.2.2.1.) Es wird angenommen, dass zwischen den Dimensionen der Kooperation ein Zusammen-

hang besteht, diese aber in jedem lokalen Kontext unterschiedlich ausgeprägt sein und somit zu einem ganz spezifischen Bild von Kooperation beitragen können (vgl. Bensen et al., 2006). Wie in der Abbildung 5 dargestellt ist es anzunehmen, dass nicht nur die multiprofessionelle Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des ausserunterrichtlichen Angebots, sondern auch eine Kooperation innerhalb der beiden Subgruppen (also zwischen Mitarbeitenden oder zwischen Lehrpersonen) möglich ist. Im folgenden empirischen Teil werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen der Kooperation in der ersten Teilstudie untersucht.

Insbesondere in der Schweiz wurden die verschiedenen Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation noch wenig erforscht. Deshalb werden diese im empirischen Teil spezifisch auf deren Ausprägung und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen untersucht.

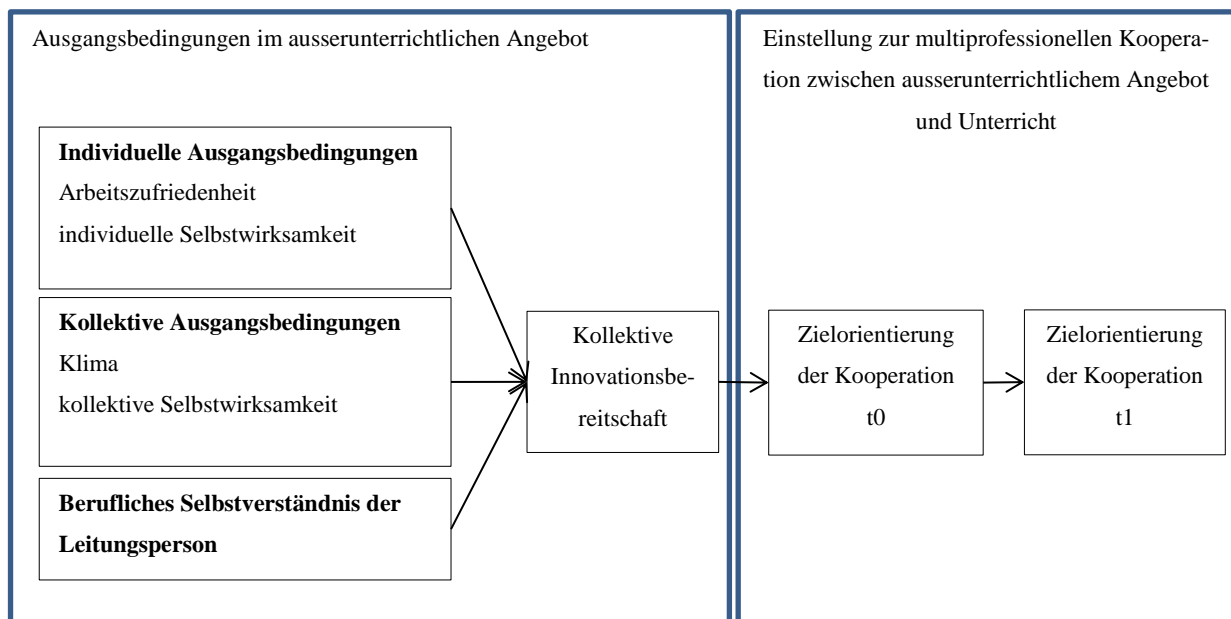


Abb. 6: Zusammenhang von Ausgangsbedingungen und Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation

Im Folgenden stehen die *Ausgangsbedingungen* der Kooperation im Zentrum, um zu untersuchen, welche Aspekte förderlich auf die Einstellung zur Kooperation wirken können. Die Abbildung 6 zeigt, dass die *Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation* als Zielvariable (abhängige Variable) untersucht wird. Die Ausgangsbedingungen beziehen sich auf die Einschätzungen und das Erleben innerhalb des Teams der Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote. Vertrauen, Zusammenhalt und Kollegialität zwischen den Mitarbeitenden wird durch die Skalen „Klima“ und „kollektive Selbstwirksamkeit“ als *kollektiven Ausgangsbedingungen* dargestellt (Arnold, 2007; Dieckmann et al., 2007). Die Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit als *individuelle Handlungsdispositionen*. Diese beiden Bündel von Faktoren können sich darauf auswirken, inwiefern die Mitarbeitenden des ausserunterrichtlichen Angebots Offenheit für Neuerungen – die sogenannte Innovationsbereitschaft – zeigen (Rollet, 2007; Spillebeen, 2011). Diese bezieht sich insbesondere darauf, inwiefern die Mitarbeitenden in ihrer alltäglichen Arbeit bestimmte pädagogische Ziele verfolgen. In der Abbildung 6 wird der Zusammenhang zwischen individuellen, kollektiven Ausgangsbedingungen und der Zielorientierung der Kooperation aus Sicht der Mitarbeitenden sowie dem beruflichen Selbstverständnis der Leitungsperson hergestellt.

Zusammen wirken diese Ausgangsbedingungen auf die kollektive Innovationsbereitschaft innerhalb des ausserunterrichtlichen Angebots und beeinflussen schliesslich die Zielorientierung der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen.

Die beiden aus dem Forschungsstand abgeleiteten Modelle (Abb.5 und Abb.6) visualisieren die Grundannahmen für die folgenden 5 Teilstudien. Die Teilstudie 1 bezieht sich auf die Abbildung 5 und untersucht den Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Kooperation. Die Auswirkung der Ausgangsbedingungen auf die Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation (Abb. 6.) wird in den Teilstudien 2 und 3 untersucht. Die Veränderung der Einstellung zur Kooperation steht dann in der Teilstudie 4 im Zentrum. Wie in der Abbildung 6 dargestellt, liegt der gesamten Untersuchung die theoretische Annahme zugrunde, dass die Einstellung zur Kooperation sich über die Zeit weiterentwickeln kann. Anhand der sechs Fallportraits der Teilstudie 5 werden die verschiedenen Ausgangsbedingungen beispielhaft dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Ziel dieser Teilstudien ist zu untersuchen, aufgrund welcher Ausgangsbedingungen sich Unterschiede in der Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zwischen den verschiedenen Tagesschulangeboten zeigen.

6 Kontext der Studie: Tagesschulangebote im Kanton Bern

Im folgenden Kapitel wird der Kontext der Studie beschrieben. Dazu werden die Definition und die Verbreitung der ausserunterrichtlichen Angebote als Stand der Verbreitung der Bildungsreform sowie die gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen dargestellt. Anhand dieser Ausführungen und Dokumente soll sich nachvollziehen lassen, welche Akteure und Akteurskonstellationen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis wichtig sind. Dazu gehören Reglemente und Vorgaben bezüglich der Kompetenzen und Entscheidungsträger im Kanton Bern, sowie auf der Ebene der lokalen Gemeinden. Diese spezifischen kantonalen Bedingungen sind als soziales Umfeld bei der Rekontextualisierung auf der Ebene der einzelnen Tagesschule zu beachten. Um den bildungspolitischen Kontext der Studie zu illustrieren, werden im folgenden Kapitel bestehende gesetzliche Grundlagen und Reglemente zur Gestaltung der ausserunterrichtlichen Angebote im Kanton Bern vorgestellt, die für die Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot eine zentrale Rolle spielen.

6.1 Definition und Verbreitung

Die gesetzlichen Grundlagen zum Ausbau der ausserunterrichtlichen Angebote wurde mit der Änderung des Volksschulgesetzes 2008 gelegt (Kanton Bern, 2008; Kull, 2016; Schüpbach et al., 2012). Es besagt, dass jede Gemeinde eine jährliche Bedarfsabklärung durchführen muss. Die Verantwortung für den Ausbau liegt somit bei den Gemeinden (Kanton Bern, 2008). Im Kanton Bern werden ausserunterrichtliche Angebote als Tagesschulangebote bezeichnen, da sie als Teil der Volksschule wahrgenommen werden. Laut dem kantonalen Leitfaden unterstützen Tagesschulangebote „den Bildungsauftrag der Schule, indem sie eine dem Alter und Autonomiegrad der Kinder angemessene Betreuung, Erziehung und Förderung ausserhalb des obligatorischen Unterrichts bieten“ (ERZ BE 2009, p. 9). Die Tagesschulangebote richten sich an der Nachfrage der Eltern aus, die sich die Module individuell zusammenstellen können. Neben dieser Unterstützungsfunktion bieten sie neue Möglichkeiten zur Förderung des Lernens und Erlebens der Schülerinnen und Schüler:

„Die Tagesschulangebote tragen zur Unterstützung der Eltern und der Verbindung von Beruf und Familie bei, erleichtern die soziale Integration von Kindern, die wenig soziale Kontakte mit Gleichaltrigen erleben und von fremdsprachigen Kindern, tragen zur Chancengerechtigkeit bei, erweitern den Lern- und Erfahrungsort Schule und bieten im Schulbetrieb neue Zusammenarbeitsformen und Zeitgefässe“ (ebd., p. 9).

Das jährliche Reporting der kantonalen Behörde zeigt, dass im Kanton Bern seit 2010 ein exponentieller Anstieg von Tagesschulangeboten zu verzeichnen ist (Kull, 2014, 2016). Im Schuljahr 2015/2016 gab es 222 Tagesschulangebote in 146 Gemeinden. Ungefähr die Hälfte der Gemeinden des Kantons führt somit ein Tagesschulangebot. 80 der 222 Tagesschulangebote bieten ein vollständig ausgebautes Angebot an fünf Tagen in der Woche an. Je nach Bedarfslage besteht für die Gemeinde auch die Möglichkeit, nur einzelne Mittags- oder Nachmittagsangebote zu eröffnen. Vor allem in urbanen Zentren, wie Biel, Bern und Thun, ist die Versorgungslage meist flächendeckend – das heisst, dass die meisten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die Tagesschulangebote zu besuchen. Zwischen den Schuljahren 2010/2011 und 2015/2016 hat sich die Anzahl der geleisteten Betreuungsstunden um 67 % erhöht. Dieser Anstieg ist vor allem in kleineren Gemeinden zu verzeichnen (Zunahme um 87 %), während die Entwicklung in den urbanen Gebieten in diesen Jahren eher stagnierte (Zunahme um 10 %) (Kull, 2016).

6.2 Gesetzliche Vorgaben und Personalstruktur

Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote müssen pädagogisch oder sozialpädagogisch qualifiziert sein und übernehmen ähnliche Aufgaben wie die Schulleitung. Dazu gehören zum Beispiel „Personalführung, pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung und -evaluation, Organisation und Administration sowie Informations- und Öffentlichkeitsarbeit“ (ERZ BE, 2009, p. 18). Diese Weisung gilt seit dem 1.8.2012. Bis dahin hatten die Leitungspersonen auch die Möglichkeit, eine Ausbildung „Führen in Tagesschulangeboten“ oder andere Schulungen des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) zu nutzen. Bei Personen, die die Berufsbezeichnung „Leitung des Tagesschulangebots“ beanspruchen, kann es sich also um Schulleitungen, Lehrpersonen oder Sozial- oder Heilpädagogen handeln. Sie müssen nicht über Ausbildungen auf Tertiärstufe verfügen, sondern können auch eine berufliche Grundbildung zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern abgeschlossen haben, wie zum Beispiel die Lehre „Fachperson Betreuung“ (FaBe, vgl. ebd.). Was im Gegensatz zu den Aufgaben von Schulleitungen nicht spezifiziert wird, ist, wie viel Zeit für die jeweiligen Aufgaben aufgewendet werden soll und über welche handlungspraktischen Kompetenzen die Leitungsperson eines Tagesschulangebots verfügen muss. Für die Schulleitungen legt der Kanton Bern eine „idealtypische Aufgabengewichtung von Führungsaufgaben“ fest (ERZ BE, 2010) (vgl. Abbildung 7).

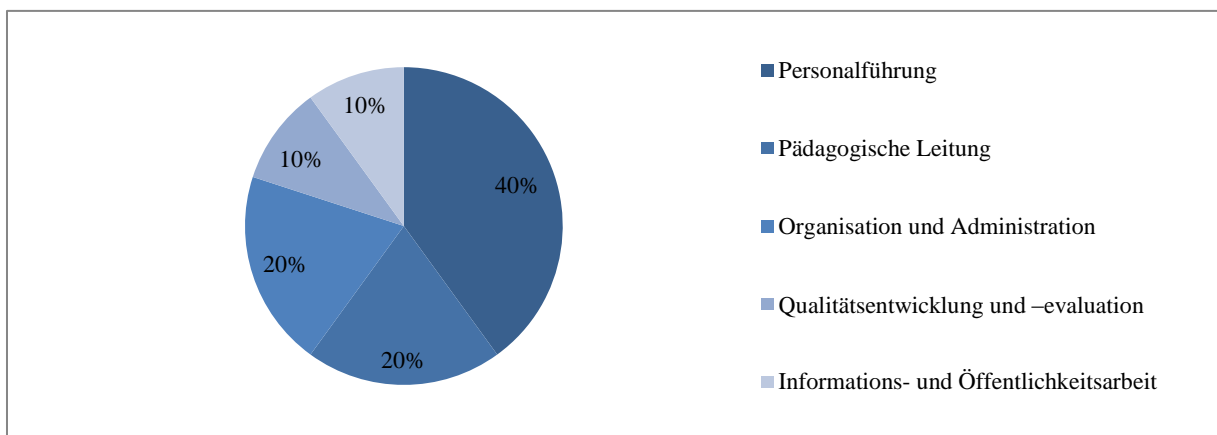


Abb. 7: Idealtypische Aufgabengewichtung für Schulleitungen in Prozent

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an ERZ BE, 2010)

Die Tagesschulangebote werden meist durch eine separate operative Tagesschulleitung geleitet und können als „eigene Betriebe, die zur Schule gehören“ (ebd., p. 30), bezeichnet werden. Von der kantonalen Behörde wird jedoch vorgeschlagen, dass die Anstellungsprozente für die Leitung des Tagesschulangebots auch von der Schulleitung übernommen werden können, zum Beispiel wenn es sich um ein kleines Tagesschulangebot handelt. Ausserdem ist die Tagesschulleitungen der Schulleitung hierarchisch unterstellt (vgl. ERZ BE, 2009).

Obwohl auf kantonaler Ebene „keine zwingenden Vorgaben zum Zuweisen der Führung und Aufsicht der Tagesschulangebote“ (ebd., p. 45) gemacht werden, legt der Kanton Bern fest, dass Leitungspersonen und Mitarbeitende der Tagesschulangebote durch die Gemeinde angestellt sind. Dadurch soll eine „Trennung zwischen Aufsicht und pädagogisch-betrieblicher Führung gewährleistet werden“ (ebd.). In den Richtlinien des Kantons wird insbesondere betont, dass die Gemeinden in der Organisation der Tagesschulangebote und der Personalentwicklung „im Rahmen der geltenden Gesetze“ (ebd.) frei seien, sie nach den Bedürfnissen der Gemeinde zu gestalten.

Auch was die Personalstruktur der Mitarbeitenden betrifft, macht der Kanton nur wenige konkrete Vorgaben. Die Gemeinden entscheiden, ob sie ein Angebot mit oder ohne pädagogischen Anspruch anbieten wollen. Wenn mehr als 50 % aller Anstellungsprozente in den Tagesschulangeboten (inklusive Leitungspensum) durch pädagogisch ausgebildete Personen wahrgenommen werden, kann die Gemeinde einen höheren Elternbeitrag verlangen und somit die Bilanz des Lastenausgleichs verbessern (vgl. ERZ BE, 2009). Diese Richtlinie wirkt als Anreizsystem des Kantons, um die Gemeinden zu einem Angebot mit pädagogischem Anspruch zu motivieren. Laut dem Merkblatt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2017) können die Anstellungen von unterrichtenden Lehrpersonen, die an derselben Schule arbeiten, über das Personal- und Informationssystem des Kantons Bern abgerechnet werden. Die Lehrpersonen unterstehen jedoch während der Tätigkeit im Tagesschulangebot der Gemeinde als Arbeitgeber – und die Gemeinde bestimmt die Einteilung der Gehaltsklasse der Lehrpersonen.

Die folgende Abbildung 8 zeigt Beispiele von Organigrammen verschiedene Akteurskonstellationen, wie sie im Kanton Bern vorkommen können. Es besteht die Möglichkeit, dass die Tagesschulleitung der Schulleitung hierarchisch unterstellt ist und gleichzeitig bei Ressourcenfragen der kommunalen Behörde untersteht. Es kann aber auch sein, dass die Tagesschulleitung durch die Schulleitung übernommen wird. Dies wird in der kantonalen Verordnung explizit bei kleineren Tagesschulangeboten mit wenigen Angeboten vorgeschlagen (ERZ BE 2009; vgl. Abb. 8). In eher urbanen Gemeinden können verschiedene Standorte von Tagesschulangeboten bestehen, die einerseits durch Standortleitungen und andererseits durch Tagesschulkoordinatoren geführt werden, die oft auf kommunaler Ebene angesiedelt sind. Die hier vorgestellten Organigramme sagen allerdings wenig darüber aus, wie die Zusammenarbeit zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot tatsächlich stattfindet, sondern zeigen hauptsächlich organisatorische Verbindungen und „Amtswege“ der Kommunikation und Koordination.

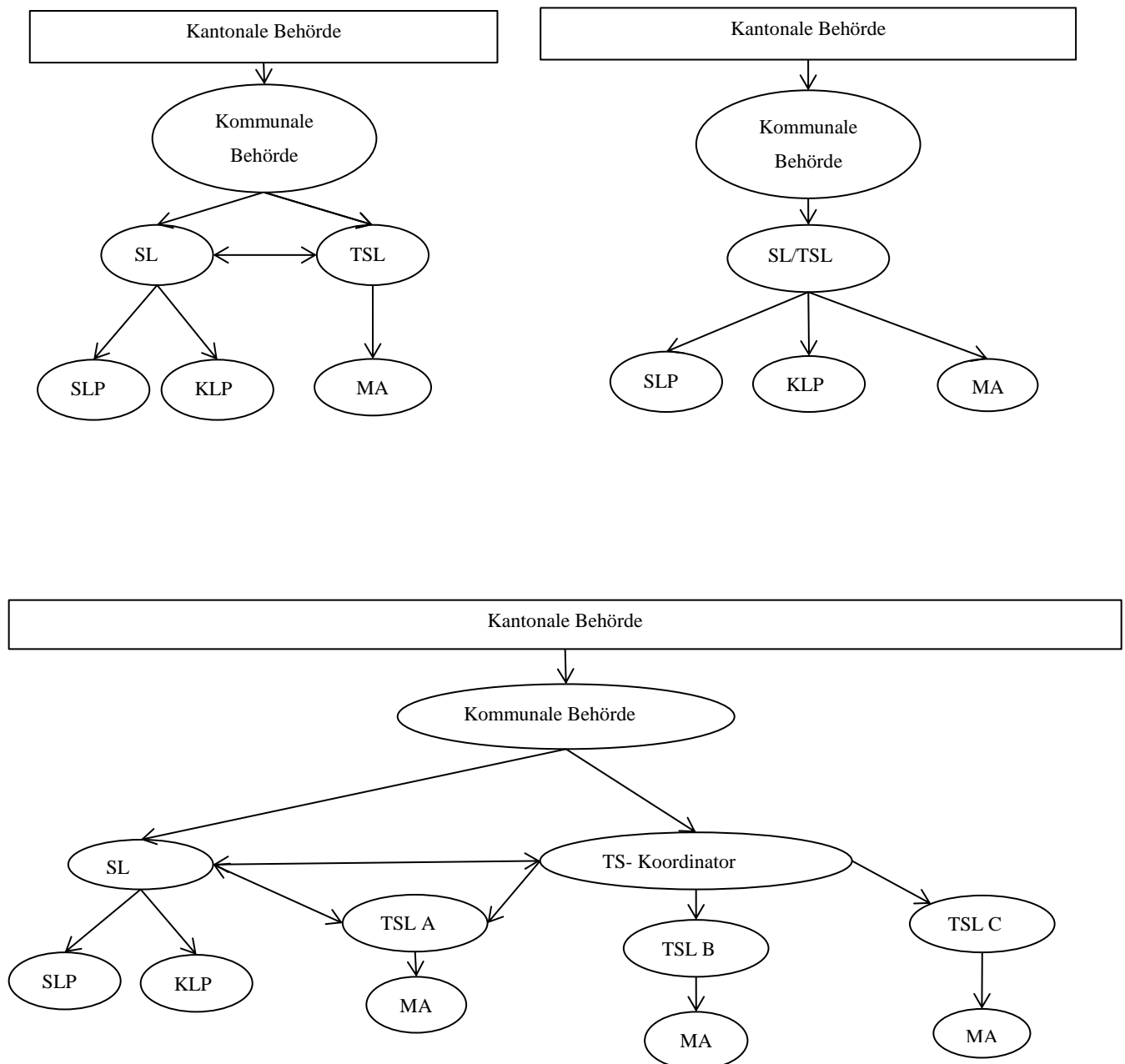


Abb. 8: Organigramme zum Verhältnis von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im Kanton Bern
(Quelle: Eigene Darstellung)

Legende: SL = Schulleitung, SLP = Speziallehrperson, KLP = Klassenlehrperson, TSL = Leitung des Tagesschulangebots, MA = Mitarbeitende des Tagesschulangebots

6.3 Zuständigkeiten bezüglich der Qualität der Tagesschulangebote

Wie im Kapitel 3.4.3 dargestellt, sind für die Gestaltung der Qualität des Tagesschulangebots unterschiedliche Ausgangsbedingungen relevant. Diese beziehen sich auf Aspekte des regionalen und lokalen Kontextes der Bildungsinstitution, sowie auf strukturelle Bedingungen, die sich auf die Gestaltung der pädagogischen Prozesse im Alltag auswirken können (vgl. Drossel & Bos, 2015; Willems & Becker, 2015). Die Zuständigkeiten im Qualitätsmanagement – das heisst die Kompetenzen bezüglich der Planung und Umsetzung des Angebots – werden im Kanton Bern in verschiedene Zuständigkeitsbereiche auf der Ebene des Kantons, der Gemeinde und der Leitungsperson aufgeteilt.

Auf der *Ebene des Kantons* bestehen verschiedene Vorgaben zur Qualität der Tagesschulangebote. Der Kanton ist an deren Finanzierung bei den Normlohnkosten der Mitarbeitenden beteiligt. Weitere kantonale Vorgaben bestehen in der Definition des Betreuungsfaktors und des Betreuungsschlüssels. Laut den kantonalen Vorgaben können Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten Betreuungsbedarf einen Betreuungsfaktor von 1.5 erhalten. Dabei kann es sich einerseits um besonders junge Schülerinnen und Schüler (1. Kindergartenjahr) oder um Schülerinnen und Schüler mit einem sozialpädagogischen oder schulischen Förderungsbedarf handeln. Diese Einstufung erfolgt auf Empfehlung der Leitungsperson des Tagesschulangebots und wird durch die Gemeinde bewilligt. Ausserdem ist es Vorgabe des Kantons, dass mindestens eine Betreuungsperson pro zehn Schülerinnen und Schüler anwesend sein muss (ERZ BE, 2009; Kanton Bern, 2008). Mit Blick auf das Qualitätsmanagement ist der Kanton für das Controlling der geleisteten Betreuungsstunden verantwortlich. Die Gemeinden sind informationspflichtig und melden den kantonalen Behörden die jeweiligen Zahlen zu den angebotenen Betreuungsstunden.

Die *Gemeinde* ist einerseits für die Bedarfsabklärung bei den Eltern und andererseits für die Planung von neuen Tagesschulangeboten zuständig. So steuert die Gemeinde die Qualität des Inputs, indem sie auch für die Aus- und Weiterbildung des Personals, die Ressourcenausstattung der Standorte und die Betreuungsorganisation zuständig ist (z. B. Aufteilung von Modulen) (ERZ BE, 2009., p. 19;36). Die Gemeinde klärt ab, an welchen Tagen eine Betreuung angeboten werden soll und wie sich die Nachfrage im Quartier in Zukunft entwickeln wird. Ausserdem ist sie für das direkte Controlling verantwortlich, das heisst, sie muss die Kosten überwachen und eine optimale Auslastung des Angebots anstreben (ERZ BE, 2009).

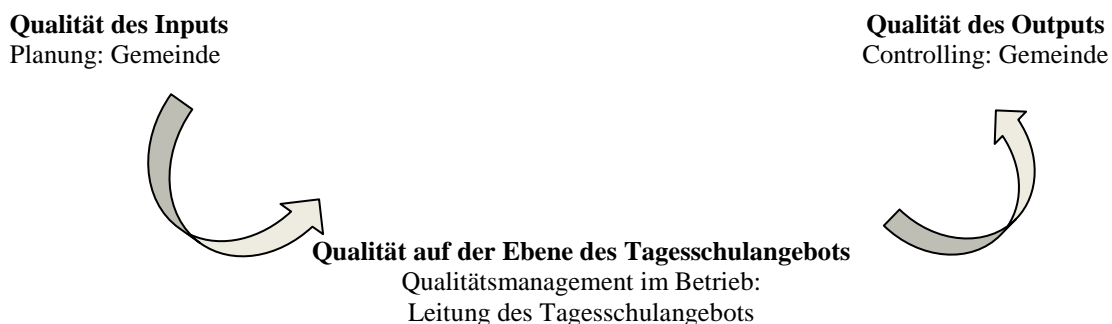


Abb. 9: Qualitätsmanagement und Controlling in Berner Tagesschulangeboten
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an ERZ BE, 2009, p. 45ff.)

Die *Leitung des Tagesschulangebots (Tagesschulleitung)* ist für das Qualitätsmanagement im Betrieb verantwortlich. Dazu gehört auch die Ausarbeitung eines organisatorischen und eines pädagogischen Konzepts. Diese müssen aber von der Gemeinde erlassen und genehmigt werden (ebd., p. 19). Zu den Aufgaben gehören neben den in Abbildung 9 dargestellten Bereichen des Qualitätsmanagements zudem die Erarbeitung eines Betriebskonzepts, die pädagogische Ausgestaltung des Angebots, die Verantwortung für das Personal und für den Standort sowie die Koordination der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen (vgl. ERZ BE, 2009; Kanton Bern, 2008). Die Tagesschulleitung ist dafür zuständig, dass die „Qualitätsvorgaben des Kantons und der Gemeinde eingehalten werden“ (ERZ BE, 2009, p. 18), zugleich beziehen sich Aspekte des Qualitätsmanagements wiederum stark auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Betreuungsangebot (vgl. Abb. 9).

6.4 Funktionen der Akteure in der multiprofessionellen Kooperation

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat für die unterschiedlichen Funktionen von Akteuren im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation ein Funktionsdiagramm definiert. So entsteht durch die räumlich-strukturelle Einbindung der Tagesschulangebote in die Tagesschule in vielen Fällen die Notwendigkeit, dass sich die beiden Leitungspersonen untereinander absprechen. Laut dem Leitfaden ist die Leitung des Tagesschulangebots dafür verantwortlich, eine „verbindliche schulinterne Zusammenarbeit“ (ERZ BE, 2009, p. 30) zu pflegen, die sich auf schriftliche Vereinbarungen und ein gemeinsames pädagogisches Konzept bezieht. Neben dem Austausch mit der Schulleitung sollte die Leitung des Tagesschulangebots aber auch die Kooperation mit der Gemeinde pflegen. Dabei geht es etwa darum, die „konkrete Regelung und Organisation der Abläufe, die Festsetzung von Terminen für einen regelmässigen Austausch“ (vgl. Funktionsdiagramm, Tab. 1 im Anhang) vorzunehmen und Ansprüche externer Bildungsbehörden (d. h. der Gemeinde) zu koordinieren.

Neben den Behörden spielen weitere Akteure eine Rolle als Kooperationspartner für Tagesschulangebote: Stimmberechtigte der Gemeinde, der Gemeinderat, die Ressortleitung für Bildung, die Schulkommission, das Schulsekretariat, die Schulleitung sowie Lehrpersonen der Schule. Was schulische Belange angeht, besteht mit Blick auf die Tagesschulangebote kein Informationsauftrag. Mitarbeitende der Tagesschulangebote werden über Angelegenheiten der Schule, wie zum Beispiel die Organisation des integrativen Unterrichts oder pädagogische Leitsätze der Schule, nicht informiert. Auch die Leitungsperson wird bei schulischen Angelegenheiten nicht systematisch informiert, etwa bei der Diskussion von Unterrichtszeiten oder bei der Erstellung der Stundenpläne. Auch bei Laufbahnentscheiden oder der Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zum Spezialunterricht werden die Akteure des Tagesschulangebots offiziell nicht berücksichtigt.

Umgekehrt sollten jedoch die Klassenlehrpersonen über die Aufnahme oder den Ausschluss von Schülerinnen und Schülern von den Tagesschulangeboten informiert werden, und auch bei Schwierigkeiten wird die Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen gefordert. Als weiterer Akteur tritt die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz bei der Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten für das Tagesschulangebot auf. Dort hat die Gesamtheit des Lehrkörpers als Kollektiv ein Mitbestimmungsrecht. Dies kann eine zentrale Grundlage für die gemeinsame Abstimmung von Zielen und der pädagogischen Ausrichtung von Schule und Tagesschulangebot darstellen. Schliesslich bestimmt die Schulleitung gemeinsam mit den Behörden der Gemeinde die strategische Ausrichtung des Tagesschulangebots. Hinsichtlich der Hausaufgaben und bei Bedarf in individuellen Fällen sollen Absprachen zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots stattfinden, worüber allerdings deren Leitung informiert werden soll. Ausserdem soll sie an den Schulkonferenzen teilnehmen.

Das Funktionendiagramm (vgl. Tab. 1 im Anhang) ist für die Bestimmung der Aufgaben und Abhängigkeiten in den Tagesschulangeboten zentral. Es ist für alle Schulen im Kanton verbindlich und somit ein zentrales Steuerungsinstrument. Aus ihm ist ersichtlich, dass die Entscheidungskompetenz in administrativen und pädagogischen Belangen meistens auf der Ebene der Gemeinde und der Tagesschulleitung liegt. Das Diagramm legt sowohl für die Kooperation und Rollenaufteilung im Team der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots als auch für dessen Kooperation mit der Schule wichtige kantonale Grundlagen. Wie diese multiprofessionellen Kooperationen in der Praxis umgesetzt werden, kann sich von Fall zu Fall unterscheiden.

7 Fragestellungen

Die vorliegende Studie fokussiert die multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen des Kantons Bern. Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, basiert die Entwicklung dieser Angebote auf kantonalen Reglementen und muss im lokalen Kontext interpretiert werden. Die ausserunterrichtlichen Angebote – die sogenannten Tagesschulangebote – werden als institutionelles Ganzes, als eine Einheit mit pädagogischem und organisatorischem Konzept, gemeinsam geteilten Innovationsbereitschaft, einem Qualitätsmanagement sowie mit einer spezifischen Leitungsstruktur verstanden. Die gegebenen sozialen Strukturen und Kooperationsmöglichkeiten können sich zwischen den einzelnen Tagesschulangeboten unterscheiden, was zu unterschiedlichen Akteurskonstellationen beiträgt. Ob die multiprofessionelle Kooperationen mit unterrichtenden Lehrpersonen in diesem Kontext als Innovationsstrategie wahrgenommen wird, wird nicht nur durch die kollektiven – das heisst den gemeinsam geteilten – sondern auch die individuellen Beurteilungsprozessen der Individuen beeinflusst. Im Vordergrund der vorliegenden Studie steht, ob die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen für die alltägliche Praxis als sinnvoll und nützlich sowie für die Gestaltung der pädagogischen Prozesse als relevant wahrgenommen wird. Ziel der Studie ist deshalb die Darstellung der Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation, sowie deren Ausgangsbedingungen und Ausprägungen in ihrem standortspezifischen Kontext. Aus den theoretischen Grundlagen (Kapitel 3) und den Ergebnissen der bisherigen empirischen Forschung (Kapitel 4 & 5) werden Forschungsfragen abgeleitet, die sich auf folgende Hauptfragestellung beziehen:

Welche Ausgangsbedingungen (Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen, pädagogische Praktiken und soziale Strukturen) tragen dazu bei, dass die multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulangeboten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird?

Während die Ausgangsbedingungen einmalig erhoben werden, wird die Veränderung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation anhand von zwei verschiedenen Messzeitpunkten realisiert. Ausserdem werden die standortspezifischen Ausgangsbedingungen aus unterschiedlichen forschungsmethodischen Perspektiven anhand von konkreten Fallportraits beleuchtet.

Teilstudie 1: Multiprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Mitarbeitenden

In Teilstudie 1 wird die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen im Querschnitt untersucht. Als Ausgangspunkt dient die Annahme, dass der zielorientierte Austausch zwischen den Akteuren des schulischen Unterrichts und der Tagesschulangebote zu einer besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler, einer differenzierteren Angebotsgestaltung im Tagesschulangebot sowie zur gegenseitigen Professionalisierung beitragen kann (Holtappels et al., 2011). Anhand der Kooperationsmöglichkeiten – der Inhalte und Häufigkeit der Kooperation und der Einstellungen – Zielorientierung und der Zufriedenheit mit der Kooperation lassen sich verschiedene Ausprägungen der multiprofessionellen Kooperation (oder Kooperationskultur) darstellen (Drossel & Bos, 2015). In der ersten Teilstudie wird untersucht, wie diese verschiedenen Dimensionen der Kooperation miteinander in Verbindung stehen und ob sich ein übergeordneter (latenter) Faktor für die teilnehmenden Mitarbeitenden der Tagesschulangebote nachweisen lässt.

1) Welche Kooperationsmöglichkeiten (Häufigkeiten und Inhalte) nutzen die Tagesschulmitarbeitenden zum Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule?

Die genutzten Kooperationsmöglichkeiten geben darüber Auskunft, inwiefern der professionelle Austausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule im Alltag stattfindet. In der dargestellten Literatur wird angenommen, dass eine regelmässige, zielgerichtete Kooperation in relativ stabil zusammengesetzten Kooperationsteams zur Entwicklung von professionellen Reflexions- und Lernprozessen führt (Spiess, 2004, vgl. Kapitel 5). Intensive Kooperationsformen, wie zum Beispiel die Konstruktion (Gräsel et al., 2006) oder die Zusammenarbeit auf der Stufe der Integration (Steinert et al., 2006), ermöglichen einen reflexiven Austausch über gemeinsame Ziele, was zur Weiterentwicklung und Professionalisierung pädagogischer Prozess beitragen soll (Maag Merki & Werner, 2014). Im Gegensatz zur intraprofessionellen Lehrkooperation teilen sich die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und unterrichtende Lehrpersonen zwar oft die Räumlichkeiten derselben schulischen Institution, jedoch haben sie im Alltag nur wenige sich überschneidende professionelle Handlungsfelder (Niehoff et al., 2011). Unterrichtende Lehrpersonen sind vorwiegend im Unterricht tätig, während Tagesschulmitarbeitende die Zeiten vor und nach dem obligatorischen Unterricht abdecken (Böttcher et al., 2014; Höhmann et al., 2007; Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018). Diesbezüglich zeigt zum Beispiel die qualitative Studie von Schüpbach et al. (2012) für die Situation in der Schweiz, dass von Leitungspersonen der Tagesschulangebote nur selten von einem Austausch auf individueller Ebene der Mitarbeitenden und der unterrichtenden Lehrpersonen berichtet wird. Häufiger sind Kooperationen auf Leitungsebene oder anhand von Pendelheften, Notizen zu Hausaufgaben oder mittels E-Mail-Kontakt (vgl. ebd.). Für die vorliegende Studie stellt sich die Frage, inwiefern sich die Mitarbeitenden an verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten beteiligen und diese im pädagogischen Alltag nutzen. Je nachdem welcher Nutzen der multiprofessionellen Kooperation zugeschrieben wird, können sich die Mitarbeitenden häufiger an multiprofessionellen Kooperationen beteiligen. Ausserdem könnten auch verschiedene Formen der Kooperationsmöglichkeiten unterschiedlich genutzt werden. Bevorzugen Tagesschulmitarbeitende informelle Gespräche im Korridor oder auf dem Pausenplatz oder gibt es regelmässige Sitzungen, in denen sie sich mit den unterrichtenden Lehrpersonen austauschen können? Die erste Fragestellung der Teilstudie 1 widmet sich ausserdem der Darstellung der Inhalte der Kooperation. In der bisherigen Forschung zur multiprofessionellen Kooperation hat sich herauskristallisiert, dass unterrichtsbezogene und förderorientierte Kooperationen weniger häufig stattfinden und als weniger relevant für den pädagogischen Alltag wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 5.2.). Im Gegensatz dazu können spezifische Kooperationsinhalte, wie die Betreuung der Hausaufgaben als wichtiger angesehen werden, weil sie direkt mit dem pädagogischen Alltag in Verbindung stehen.

2) Welche Einstellungen haben die Tagesschulmitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen?

Wie in der Kooperationstheorie aus sozialpsychologischer Perspektive dargestellt, ist die Kooperation ein komplexer sozialer Prozess, der durch die Interaktion von mehreren Personen und deren unterschiedlichen Einstellungen im sozialen Kontext charakterisiert wird. Bonsen & Rolff (2006), Maag Merki et al. (2010) sowie Gräsel et al. (2006) gehen davon aus, dass es sich bei der Kooperation um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Deshalb wird im Folgenden die Zufriedenheit mit aktueller und früherer Kooperation und die Zielorientierung der Kooperation erfasst. Wie auch schon die Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten können sich auch die individuellen Einstellungen aufgrund der Abwägung von Kosten und Nutzen der Kooperation im Alltag unterscheiden (vgl. Kapitel 3.2.). Für diesen Beurteilungsprozess können persönliche Merkmale, wie zum Beispiel der professionelle Hintergrund der Mitarbeitenden relevant sein (Behr et al., 2007; Furthmüller et al., 2011; Jutzi

et al., 2013). Es stellt sich die Frage, wie Tagesschulmitarbeitende die unterschiedlichen Kooperationsziele beurteilen und somit, welche Relevanz sie der multiprofessionellen Kooperation in ihrem Arbeitsalltag beimessen. Diese Einstellungen könnten sich bezüglich des professionellen Hintergrundes der Tagesschulmitarbeitenden unterscheiden, da die professionelle Sozialisation dazu beiträgt, welche Bezugsnormen bei der subjektiven Beurteilung der Kooperation mit den Lehrpersonen wichtig sind (vgl. Kapitel 5.2.4.).

3) Lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation anhand eines eindimensionalen Faktors (Generalfaktorenmodell) abbilden und bestehen in diesem Modell Unterschiede bezüglich des professionellen Hintergrundes der Mitarbeitenden

Kooperation beinhaltet unterschiedliche Formen freiwilliger Interaktion zwischen Individuen, weshalb insbesondere individuelle und kollektive Einstellungen für die Beteiligung an der multiprofessionellen Kooperation zentral sind (Drossel, 2015). Hat eine Person eine negative Einstellung zur Kooperation, ist ihre Beteiligung oder ihr Engagement dafür wahrscheinlich eher gering. Zu denken ist etwa an die subjektive Wahrnehmung des Kooperationskontextes, die Erfolgserwartung und den Wert, welcher der Kooperation im Alltag beigemessen wird (Drossel & Bos, 2015). Um diese komplexen Prozesse bei der Entstehung von Kooperationen abbilden zu können, werden im Rahmen der Fragestellung 2 unterschiedliche Kooperationsdimensionen zu einem gemeinsamen Konstrukt zusammengefasst. Die Wert-Erwartungs-Theorie der Kooperation nach Drossel & Bos (2015) geht zum Beispiel davon aus, die Erwartung, die an die Kooperation gestellt wird auch deren Wert für den pädagogischen Alltag einhergeht. Es stellt sich die Frage, ob sich diese Einstellungen darauf zurückführen lassen, dass die Individuen eine allgemeine positiv oder eher negativ ausgeprägte Haltung zur multiprofessionellen Kooperation haben. Auf Basis von bestehenden Studien wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Dimensionen eng miteinander in Verbindung stehen. Haben Tagesschulmitarbeitende eher eine allgemeine oder inhaltlich und thematisch differenzierte Haltung zur multiprofessionellen Kooperation?

Im zweiten Teil der Fragestellung wird auf die Personalstruktur in Tagesschulangeboten Bezug genommen, die im Kapitel 5.2.4 dargestellt wurde. In den ausserunterrichtlichen Angeboten sind oft auch unterrichtende Lehrpersonen tätig. Einerseits können diese durch ihre Doppelfunktion im Unterricht und im ausserunterrichtlichen Angebot eine besondere Stellung in der multiprofessionellen Kooperation einnehmen. Somit kann angenommen werden, dass diese möglicherweise auch eine andere Einstellung zu Kooperation haben und die Kooperationsmöglichkeiten anders nutzen, als Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund. Diese Frage wird dadurch untersucht, dass das Generalfaktorenmodell für Tagesschulmitarbeitende mit und ohne Lehrdiplom separat berechnet wird.

Teilstudie 2: Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation

Für die Teilstudie 2 wird angenommen, dass sich grundsätzlich stärker situationsgebundene (kollektive) und stärker personengebundene (individuelle) Einstellungen von Personen unterscheiden lassen (siehe Kapitel 5.4.). Diese sind voneinander abhängig (Holtappels et al., 2011) und lassen sich als *Ausgangsbedingungen für die Einstellung zur Kooperation* beschreiben. In verschiedenen theoretischen und empirischen Arbeiten wurden solche Ausgangsbedingungen „guter“ oder erfolgreicher Schulen definiert (z. B. Fend, 2008; vgl. Kapitel 4). Dazu gehören das Klima, die kollektive Innovationsbereitschaft und die kollektive Selbstwirksamkeit auf der

Ebene der geteilten Einstellungen (Maag Merki et al., 2009) sowie die Arbeitszufriedenheit und individuelle Selbstwirksamkeit auf der subjektiven Ebene der Mitarbeitenden (vgl. Becker & Willems, 2015; Holtappels et al., 2011). Die vertiefte Analyse der individuellen und kollektiven Einstellungen soll dazu beitragen, die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie in Tagesschulangeboten besser zu verstehen und erklären zu können.

1) Wie bewerten die Tagesschulmitarbeitenden die verschiedenen Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation?

Ausgangsbedingungen der Mitarbeitenden auf individueller und kollektiver Ebene werden als „weiche Faktoren“ (Emmerich & Maag Merki, 2014) bezeichnet. Sie sind veränderbar und gestalten sich „umweltadaptiv“ (ebd.). Ein gemeinsamer Konsens im Team der Mitarbeitenden und das wahrgenommene Klima im Tagesschulangebot können zum Beispiel Teil der Ausgangsbedingungen der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation sein. Des Weiteren können die individuelle Haltungen, wie Kompetenzwahrnehmung und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden dafür zentral sein, ob die multiprofessionelle Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen als sinnvoll und zielführend wahrgenommen wird. In der ersten Fragestellung wird anhand der Darstellung der Ausgangsbedingungen präsentiert, wie die Tagesschulmitarbeitenden das Arbeitsumfeld in den Tagesschulangeboten wahrnehmen.

2) Inwiefern beeinflussen individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation?

Kooperationen werden aus sozialpsychologischer Perspektive dann aufgenommen, wenn sie entweder aus individueller Abwägung von Kosten und Nutzen als sinnvoll für die eigene pädagogische Arbeit wahrgenommen werden und wenn in der Organisation schon eine etablierte Kooperationspraxis besteht. In Anlehnung an die Kooperationstheorie (vgl. Kapitel 3.2.) kann die Bewertungen der Kooperation auf kognitive Beurteilungsprozesse zurückgeführt werden. Systematische Untersuchungen zu den Ausgangsbedingungen von Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten liegen nur wenige vor, jedoch gehen verschiedene Studien davon aus, dass sowohl kollektive wie auch individuelle Bedingungen zur Organisations- und Arbeitssituation mit der Ausprägung der Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation in Verbindung stehen (vgl. Willems & Becker, 2015; Holtappels et al., 2011; Holtappels & Rollett, 2009). Dieckmann et al. (2007) beschreiben zum Beispiel, dass insbesondere die kollektive Innovationsbereitschaft, das heisst die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele und die Bereitschaft zur Umsetzung neuer Ideen, für die Entwicklung der Kooperation in Tagesschulangeboten grundlegend ist.

Die zweite Fragestellung der Teilstudie 2 ist darauf ausgerichtet zu ergründen, welche Ausgangsbedingungen mit der Bewertung der multiprofessionellen Kooperation zusammenhängen. Zum Beispiel handelt es sich bei der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwirksamkeit um individuelle – das heisst grösstenteils emotional und motivational bedingte – Aspekte. In die Arbeitszufriedenheit fliesst mit ein, wie ein Individuum sich selbst in einem bestimmten Arbeitskontext wahrnimmt (Jäger, 2012; Windlinger et al., 2014). Die Einschätzung der eigenen professionellen Kompetenz kann dazu beitragen, wie die Tagesschulmitarbeitenden ihren Beitrag in Kooperationsbeziehungen mit unterrichtenden Lehrpersonen bewerten. Darauf bezieht sich die individuelle Selbstwirksamkeit. Demgegenüber sind das Klima, die kollektive Selbstwirksamkeit und die kollektive Innovationsbereit-

schaft Haltungen, die man gemeinsam mit relevanten Sozialisationspersonen etabliert und teilt. Auf Basis der dargestellten Theorie und Forschung kann angenommen werden, dass unterschiedliche Ausgangsbedingungen im Sinne von „mixed-motive-interactions“ zur Herausbildung der multiprofessionellen Kooperation beitragen. Inwiefern diese Motive und Motivinteraktionen den Kooperierenden bewusst sind und wie diese zusammenwirken, ist noch unklar. Infolgedessen stellt sich die Frage, inwiefern die Wahrnehmung der kollektiven Innovationsbereitschaft aus Sicht der Mitarbeitenden durch individuelle oder kollektive Ausgangsbedingungen beeinflusst wird. In verschiedenen Studien, insbesondere in der Studie von Buske (2014) wurde dargestellt, dass das Klima und die kollektive Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Innovationsbereitschaft haben. Ausserdem hat die Studie von Rollett (2007) einen Einfluss der Innovationsbereitschaft auf die multiprofessionelle Kooperation nachgewiesen (vgl. Kapitel 5.2.). Deshalb wurde die Annahme formuliert, dass die kollektive Innovationsbereitschaft innerhalb des Tagesschulangebots zentral für die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation ist. Das Konstrukt der Innovationsbereitschaft besteht aus Items, die auf das Vorhandensein von gemeinsamen Leitlinien und Evaluationskriterien innerhalb des Teams der Tagesschulmitarbeitenden referieren. Wenn aus Sicht der Tagesschulmitarbeitenden eine klare Orientierung an gemeinsamen pädagogischen Zielen innerhalb des Tagesschulangebots besteht, könnte dies mehr Sicherheit und Orientierung für die multiprofessionelle Kooperation geben. Somit wird angenommen, dass sich die Innovationsbereitschaft innerhalb des Tagesschulangebots positiv auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation auswirken könnte. Individuelle sowie kollektive Ausgangsbedingungen hingegen, wirken positiv auf die Innovationsbereitschaft innerhalb des Tagesschulangebots und nur indirekt auf die multiprofessionelle Kooperation. Würden sich hauptsächlich individuelle Ausgangsbedingungen als relevant identifizieren lassen, spräche dies dafür, dass die kollektive Innovationsbereitschaft durch individuelle Reflexionsprozesse zu Stande kommt. Andererseits wäre es auch möglich, dass die kollektiven Haltungen im Tagesschulteam die wahrgenommene Innovationsbereitschaft bedingen. Wäre letzteres der Fall, dann würde dies darauf hin deuten, dass sich auch die multiprofessionelle Kooperation durch die Etablierung von gemeinsam geteilten Haltungen im Tagesschulteam etablieren liesse.

Teilstudie 3: Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Leitungspersonen

Kapitel 6 hat gezeigt, welche Erwartungen im Kanton Bern an die Kooperation zwischen Tagesschulangebot und Unterricht gestellt werden. Dies umfasst im Leitfaden des Kantons (ERZ BE, 2009) die Verantwortung der Leitungspersonen der Tagesschulangebote dafür, dass ein Austausch zwischen ihren Mitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule stattfindet. Die spezifische Rolle der Leitungspersonen ausserunterrichtlicher Angebote in der multiprofessionellen Kooperation wurde bislang noch nicht empirisch erforscht. Jedoch wurde, wie im Kapitel 4 dargestellt, das professionelle Selbstverständnis der Schulleitung als wichtiger Prädiktor für die Schul- und Organisationsentwicklung identifiziert. Somit können die Leitungspersonen als Innovatoren wirken, die in der Gestaltung der sozialen Strukturen zentrale Positionen einnehmen. Daher wird in der Teilstudie 3 untersucht, welches Selbstverständnis Leitungspersonen von Tagesschulangeboten haben. Im Vergleich mit dem Kontext des Unterrichts sind die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote als Team strukturiert. Sie sind gemeinsam für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler zuständig, im Gegensatz zu den Lehrpersonen, die in ihrer alltäglichen Arbeit eine hohe Autonomie im Unterricht haben. Deshalb stellt sich die Frage, welche professionelle Rolle Leitungspersonen in Tagesschulangeboten bezüglich des Teams der Tagesschulmitarbeitenden einnehmen und welchen Einfluss diese auf ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation hat.

1) Lässt sich das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten anhand unterschiedlicher Führungstypen unterscheiden?

In Anlehnung an die Schulleitungsforschung (vgl. Kapitel 4) stellt sich auch für die Leitungspersonen von Tagesschulangeboten die Frage, ob sich unterschiedliche Führungstypen herauskristallisieren. Deshalb bezieht sich die erste Fragestellung darauf, unterschiedliche „berufliche Subkulturen“ (Warwas, 2012, p. 171) von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten zu identifizieren. Da sich ausserdem die Aufgabenbereiche von Schulleitungen und Leitungspersonen in Tagesschulangeboten mehrheitlich decken sollen (ERZ BE, 2009; vgl. Kapitel 6), wird angenommen, dass die Dimensionen des professionellen Selbstverständnisses von Schulleitungen und Leitungspersonen in Tagesschulangeboten ähnlich sind. In der Schulentwicklungsforschung wird angenommen, dass es unterschiedliche Führungstypen gibt (Windlinger et al., 2014), die sich durch dieselbe Unterscheidung der Rollensegmente (Primus inter Pares; Leadership und Administrator) und Handlungsbereiche (Kultur, Klima und distributive Führung) von Führungspersonen auszeichnen (vgl. Kapitel 4). Zum Beispiel zeigt sich beim Typ „Primus inter Pares“ ein geringeres Hierarchiegefälle und eine Aufteilung der Führungsaufgaben im Team (Bonsen, 2010; Elmore, 2006; Leithwood et al., 2003). Steht für die Leitungspersonen in Tagesschulangeboten eine bestimmte professionelle Rolle im Vordergrund? In der ersten Fragestellung der Teilstudie 3 wird deshalb untersucht, ob sich Leitungspersonen in Tagesschulangeboten durch unterschiedliche Ausprägungen dieser Dimensionen auszeichnen und sich somit anhand einer Typologie unterscheiden lassen.

2) Inwiefern hat der Führungstyp eine Auswirkung auf die Einstellung der Leitungsperson zur multiprofessionellen Kooperation?

Als zweite Fragestellung der Teilstudie 3 soll untersucht werden, inwiefern der Führungstyp einen Einfluss auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation der Leitungspersonen hat. Auf Basis verschiedener Studien lässt sich feststellen, dass Führungstypen mit unterschiedlichen Haltungen zur Kooperation eingehen können. Zum Beispiel zeichnet sich der Typ „Primus inter Pares“ durch eine geringere Distanz zum Handeln der Mitarbeitenden aus, als zum Beispiel der Führungstyp „Leadership“, der eher durch eine professionelle Distanz gekennzeichnet ist (Warwas, 2012). Ausserdem wird angenommen, dass die individuellen Merkmale der Leitungsperson des Tagesschulangebots, wie das Arbeitspensum und die Anwesenheit im Tagesschulangebot, einen Einfluss auf den gezeigten Führungstyp sowie eine Auswirkung auf die Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation haben könnten (Windlinger et al., 2014). Deshalb werden diese beiden Aspekte als Ausgangsbedingungen für die Einstellung der Leitungspersonen zur multiprofessionellen Kooperation untersucht.

Teilstudie 4: Veränderung der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation

In der vierten Teilstudie wird die Entwicklung der Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit untersucht. Dabei werden die Angaben der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote über zwei Messzeitpunkte hinweg miteinander verglichen. Ziel der Teilstudie 4 ist es, individuelle Einstellungsveränderungen im Innovationsprozess zu beschreiben, um intra-individuelle Vergleiche vornehmen zu können. Als kollektive Ausgangsbedingungen der Entwicklung wird die Innovationsbereitschaft der Mitarbeitenden berücksichtigt. Zusätzlich wird die Stichprobe der Mitarbeitenden danach aufgeteilt, ob die Leitungsperson an einer Weiterbildung zum Thema der multiprofessionellen Kooperation teilgenommen hat oder nicht.

1) Verändern sich die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über die Erhebungszeitpunkte?

Die Einstellungen der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten können aus sozialpsychologischer Perspektive (vgl. Kapitel 3.2.) als veränderbare Konstrukte aufgefasst werden, die von individuellen Reflexionsprozessen, sowie von der sozialen Umgebung beeinflusst werden. Diese Einstellungsänderung zeigt sich zum Beispiel im Rahmen der Studie von Tillmann (2001) anhand der Veränderung der Bewertung der multiprofessionellen Kooperation. Ausserdem zeigte sich in anderen Studien, dass sich die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit tendenziell positiv verändert und als Qualitätsmerkmal und Aspekt gelingender Entwicklungsmassnahmen zu verstehen ist (Fischer et al., 2012; Holtappels et al., 2011). Auf Basis dieser Annahme soll auch für den Kontext der Tagesschulangebote im Kanton Bern untersucht werden, ob sich die Einstellungen über zwei Erhebungszeitpunkte hinweg verändern. Veränderungen sind insbesondere dann zu erwarten, wenn tiefgreifende Reflexionsprozesse bei den einzelnen Individuen stattfinden. Andererseits können sich Einstellungsänderungen auch dadurch ergeben, dass sich die gemeinsam geteilten Einstellungen im sozialen Kontext der Organisation verändern. Inwiefern sich individuelle Einstellungsveränderungen zur multiprofessionellen Kooperation bei den Tagesschulmitarbeitenden abzeichnen, wird deshalb in der Fragestellung 1 der Teilstudie 4 untersucht.

2) Unterscheiden sich die Mitarbeitenden der Versuchs- und der Kontrollgruppe bezüglich ihrer Einstellungsänderung im Zeitverlauf?

In der zweiten Fragestellung wird untersucht, ob die Unterstützung der Reflexion bezüglich der multiprofessionellen Kooperation anhand einer Weiterbildung für Leitungspersonen einen Einfluss auf die Einstellungsveränderung der Tagesschulmitarbeitenden haben kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation durch die Einstellungen der Leitungsperson beeinflusst werden (Drossel & Bos, 2015). Diese wirkt als zentrale Sozialisationsperson der sozialen Kontexts des Tagesschulangebots. Die Leitungsperson gestaltet mit, wie viele zeitliche Ressourcen in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen investiert werden können, indem sie die Teilnahme von Mitarbeitenden an der multiprofessionellen Kooperation ermöglicht. Andererseits wirkt sie für die Mitarbeitenden als Vorbild für die Herausbildung von gemeinsamen pädagogischen Werten und somit auch für die Einstellung zur Kooperation. Die Leitungsperson kann als „opinion leader“ betrachtet werden, der innovative Ideen bezüglich der multiprofessionellen Kooperation ins Team trägt und systematisch entwickeln kann.

Ausgehend von dieser Annahme wurde das Design der Interventionsstudie so konzipiert, dass ein Teil der Leitungspersonen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten an einer Weiterbildung zum Thema Innovation, Qualität und Kooperation teilgenommen hat (vgl. Kapitel 8.3.). Die Weiterbildung für Tagesschulleitende war in drei Teile gegliedert: 1. Die Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes; 2. Die Definition des SOLL-Zustandes und 3. Die gemeinsame Diskussion von möglichen Wegen vom IST- zum SOLL-Zustand. Diese Weiterbildung soll eine systematische Reflektion der eigenen Kooperationspraxis und Einstellungen zur Kooperation anregen. Ausserdem wird erwartet, dass die Leitungspersonen ihre Erkenntnisse aus der Weiterbildung gemeinsam mit dem Team der Mitarbeitenden diskutieren, was zur Veränderung ihrer Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation beitragen soll (vgl. Kapitel 8.3.). Es ist anzunehmen, dass einige Tagesschulleitende den Nutzen der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie für das eigene Tagesschulangebot erkennen und ihre Mitarbeitenden im Verlauf der Studie dazu motivieren, sich mehr an multiprofessionellen Kooperationen zu beteiligen. Deshalb wird angenommen, dass die Zugehörigkeit zur Versuchsgruppe mit Intervention einen signifikant

positiven Effekt auf die Zielorientierung der Mitarbeitenden hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation haben kann.

3) Ist die Innovationsbereitschaft eine relevante Ausgangsbedingung für die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden?

In der Fragestellung 3 der Teilstudie 4 wird anschliessend untersucht, ob die kollektive Innovationsbereitschaft der Tagesschulmitarbeitenden einen Einfluss darauf hat, ob diese die multiprofessionelle Kooperation zum zweiten Erhebungszeitpunkt positiver beurteilen. Dabei ist anzunehmen, dass in allen Untersuchungsgruppen etablierte, funktionierende Praktiken beibehalten werden und das neu Gelernte in die bestehenden Strukturen integriert und angepasst werden muss (Fend, 2008). Die Innovationsbereitschaft beschreibt die Ausrichtung auf gemeinsame Entwicklungsziele in den Tagesschulangeboten und verweist auf eine gemeinsam geteilte Motivation und Offenheit gegenüber Veränderungen im Alltag. Untersucht wird somit, welchen Einfluss diese kollektive Ausgangsbedingung, unter Berücksichtigung der zwei verschiedenen Untersuchungsgruppen, auf die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation über die Zeit hat.

Teilstudie 5: Beschreibung des Innovationsprozesses

In den Rahmentheorien der kooperativen Schulentwicklung wurden verschiedene Ausgangsbedingungen für Innovationen in Bildungsinstitutionen identifiziert (vgl. Kapitel 3 und Kapitel 4). Teilstudie 5 fokussiert im spezifischen Kontext einzelner Tagesschulangebote vier verschiedenen Merkmale für die multiprofessionelle Kooperation: Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen und Ausgangsbedingungen, alltägliche Praktiken und soziale Strukturen. Durch den mehrperspektivischen Blick auf den Innovationsprozess können neue Erkenntnisse dazu gewonnen werden, inwiefern sich die verschiedenen Bereiche gegenseitig ergänzen (Maag Merki et al., 2013; vgl. Kapitel 5.4). Folgende Fragestellung steht im Mittelpunkt der Teilstudie 5:

Welche standortspezifischen Merkmale sind im Innovationsprozess von der Strategie bis zur Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation relevant?

Zunächst stellt sich für die Fallportraits die Frage, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation zu Beginn der Studie als Innovationsstrategie in den einzelnen Tagesschulangeboten wahrgenommen wird. In Anlehnung an das Funktionsmodell von Breuer (2015) wird untersucht, wie sich das Tagesschulangebot in Relation zur Schule als Bildungsinstitution in der Gemeinde positioniert. Ist ein Thema wie die multiprofessionelle Kooperation als „Innovationsstrategie“ (Kamski & Schnetzer, 2008) in einem Tagesschulangebot präsent, kann angenommen werden, dass diese Einstellungen auf einem gemeinsamen Bildungsverständnis beruhen. Ausserdem ist diese Präsenz die Grundlage dafür, dass entsprechende Tätigkeiten im Alltag umgesetzt und weiterentwickelt werden. Nach dieser offenen Frage zur Initiierung der multiprofessionellen Kooperation soll im Vordergrund stehen, welche Kooperationsmöglichkeiten genutzt werden, sowie welche Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Tagesschulangeboten wichtig sein können. Im Rahmen der Teilstudie 5 werden dieselben vier Bereiche untersucht, die sich bereits in der Innovationstheorie (Kapitel 3.3.) und der Forschung zur multiprofessionellen Kooperation (Kapitel 5.2.) herauskristallisiert haben.

Die folgende Abbildung 10 zeigt auf, welche konkreten Fragestellungen in den vier verschiedenen Bereichen (Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen und Ausgangsbedingungen, pädagogische Praktiken und soziale

Strukturen) mit der Einstellung zur der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie in Verbindung gebracht werden können.

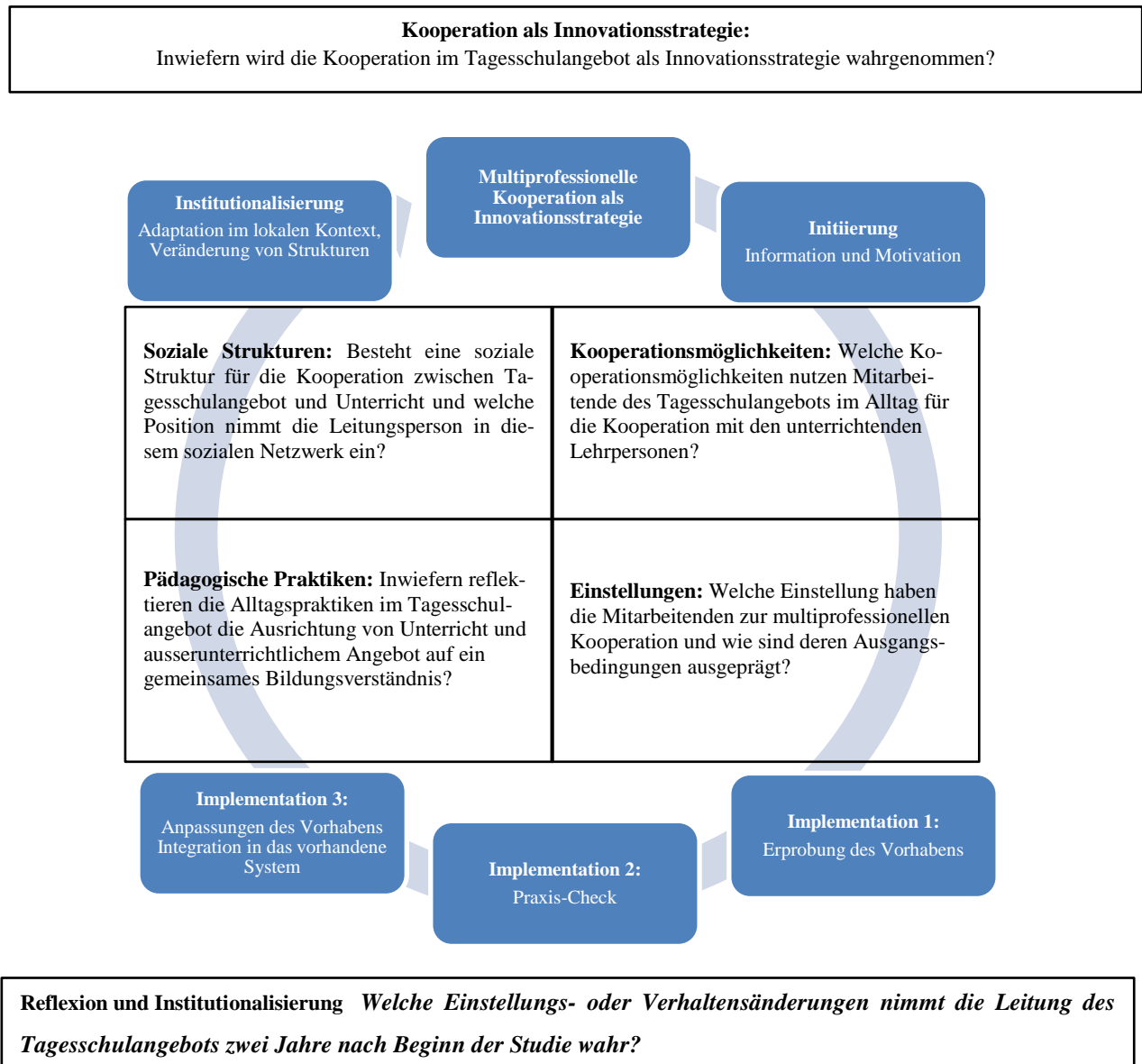


Abb. 10: Fragestellungen zum Innovationskreislauf bezüglich der multiprofessionellen Kooperation

8 Aufbau und Verlauf der Studie

Wie im Kapitel 6 dargestellt wurde, sind Tagesschulangebote im Kanton Bern an den meisten Schulen etabliert und weit verbreitet. Die Studie konzentriert sich auf eine Stichprobe von 45 Tagesschulangeboten, die im Schuljahr 2013/2014 schon etabliert sind und sich mit der Thematik der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie auseinandersetzen. Neben dem Status Quo der Einstellung zur Kooperation, werden dynamische Aspekte des Prozessverlaufs anhand einer zweiten quantitativen Erhebung, sowie anderen methodischen Zugängen erfasst. Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie die Studie aufgebaut ist und welche Annahmen für die Gestaltung des Designs und die Wahl der Forschungsmethoden wichtig waren. Ziel der Studie ist es, die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsprozess darzustellen. Die Kombination verschiedener Forschungsmethoden in der Studie erlaubt es, Ausgangsbedingungen, Einstellungen und Reflexionsprozesse zur multiprofessionellen Kooperation sowie mögliche Entwicklungsprozesse über die Zeit zu analysieren. Der gesamte Innovationsprozess wird anhand von sechs Fallbeispielen dargestellt. Für die Hälfte der Teilnehmenden wurde die Möglichkeit zur systematischen Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen einer Weiterbildung „IQ-Koop“ angeboten.

8.1 Ausgangslage der Studie

Die organisatorischen Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen sowie das forschungsmethodische Vorgehen der Studie lassen sich wie folgt skizzieren.⁹

Feldzugang: Die Kontaktaufnahme mit den Leitungspersonen der Tagesschulangebote erfolgte in Zusammenarbeit mit den kantonalen Behörden und dem Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) der Pädagogischen Hochschule Bern. Die Tagesschulangebote sind in den amtlichen Statistiken erfasst. Die aktuelle Liste der im Kanton Bern geführten Tagesschulangebote (Schuljahr 2012/2013) stellte das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung des Kantons Bern (AKVB) zur Verfügung.

Kommunikation: Die Kontaktdaten der Tagesschulangebote wurden mittels einer Internetrecherche erhoben. Die Zielpopulation wurde zunächst anhand verschiedener Massnahmen auf die Studie aufmerksam gemacht: 1) E-Mails und Briefe als Einladung zur Teilnahme an der Weiterbildung, 2) Verteilen von Flyern und Informationen zu Veranstaltungen des Vereins der Tagesschulangebote im Kanton Bern, 3) Werbung im Kursangebot des IWM der Pädagogischen Hochschule Bern, 4) Anmeldungsmöglichkeiten über die Informationshomepage („IQ-Koop“). Da sich nach einer ersten Informationswelle nur wenige Tagesschulangebote spontan gemeldet hatten, wurden die Tagesschulangebote telefonisch kontaktiert. Dabei wurden zuerst solche mit einem grösseren Angebot systematisch angefragt, obwohl die Online-Anmeldung auch kleineren Tagesschulangeboten offenstand.

Anreizsysteme: Vorteilhaft für die Teilnahmebereitschaft der Tagesschulleitungen war, dass die Weiterbildung kostenlos angeboten werden konnte (Projektförderung des Schweizerischen Nationalfonds (SNF)). Zusätzlich

⁹ Die Studie „IQ-Koop“ wurde im Rahmen eines Doc.CH-Stipendiums durchgeführt. Die dreijährige Finanzierung erlaubte den Aufbau der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Institutionen und die kostenlose Durchführung der Intervention.

wurden den Teilnehmenden der Weiterbildung ein Spielwarengutschein in der Höhe von 50 CHF und zwei Lernspiele angeboten; die Tagesschulangebote der Kontrollgruppe erhielten zwei Lernspiele.¹⁰

8.2 Forschungsdesign

Ziel der Studie ist die Darstellung der Ausgangsbedingungen und der Entwicklung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation im Kontext der Tagesschulangebote im Kanton Bern. Dabei kombiniert sie drei verschiedene Zugänge miteinander. Im Folgenden wird zuerst das allgemeine Forschungsdesign vorgestellt, um anschliessend die drei Zugänge aufzuzeigen und zu begründen.

Aus verschiedenen theoretischen Ansätzen (siehe Kapitel 3) und dem kantonalen Leitfaden für Tagesschulangebote (siehe Kapitel 6) geht hervor, dass die multiprofessionelle Kooperation mit dem Unterricht ein zentraler Aspekt des gelungenen Ausbaus von Tagesschulangeboten darstellt (ERZ BE, 2009; Schüpbach, 2010; Schüpbach et al., 2012). Um die Entwicklung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation als Prozess erfassen zu können, wurden mehrere Erhebungen mit unterschiedlichen Datenquellen zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Dies ermöglicht es, nicht nur die Einstellungen zur Kooperation zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Momentaufnahme, sondern ihre Entwicklung über die Zeit zu betrachten, Begründungsmuster mit einzubeziehen und Reflexionen während des Innovationsprozesses zu dokumentieren (vgl. Kapitel 3.5).

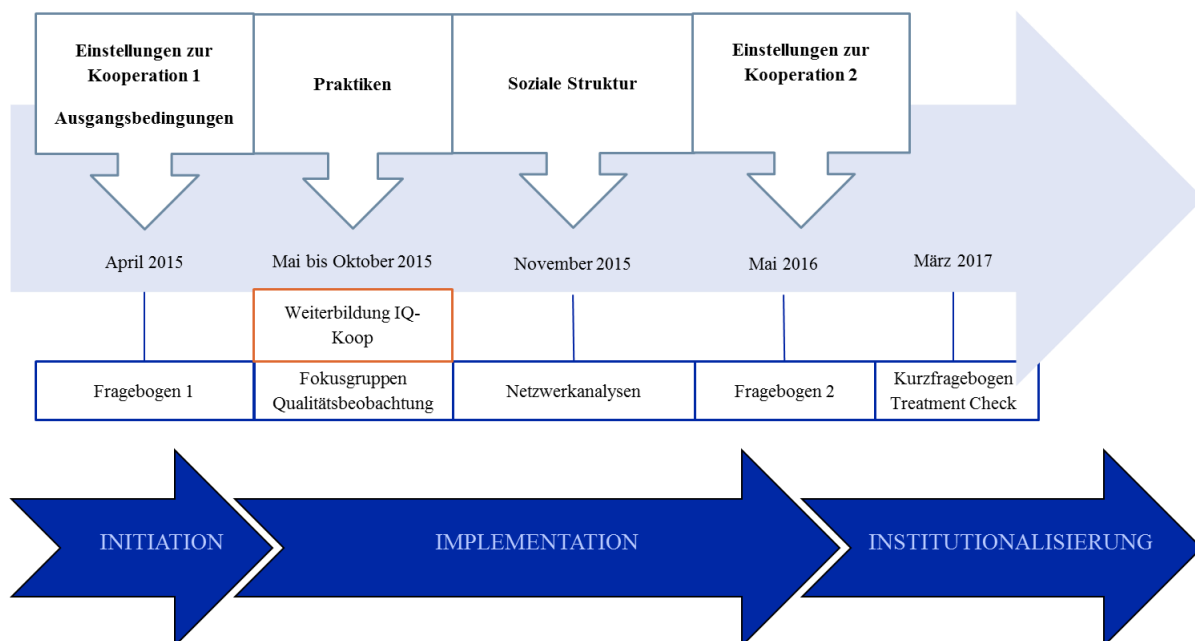


Abb. 11: Erhebungsphasen im Forschungsdesign der Studie
(Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 11 zeigt die verschiedenen Erhebungsphasen der Studie. Die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation wurden zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten im Zeitraum eines Jahres erfasst: im April 2015 (t0) und im Mai 2016 (t1). Es kamen quantitative Fragebögen zum Einsatz. Die erhobenen Daten dienen

¹⁰ Diese beiden „Incentives“ oder Anreize wurden durch die Projektförderung (Sponsoring) der Ravensburger Carlit AG und der FranzCarlWeber AG finanziert.

der Darstellung der Ausgangsbedingungen und der Analyse zur Entwicklung über die Zeit. Um einen Schuljahreswechsel und somit eine Fluktuation der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote zu vermeiden, wurde die zweite Erhebungswelle der quantitativen Daten noch vor den Sommerferien 2016 durchgeführt. Es wurden alle Mitarbeitenden sowie die Leitungsperson gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Dieser wurde online mit Uni-Park erstellt. Die Leitungspersonen waren dafür verantwortlich, den Link zum Online-Fragebogen an ihre Mitarbeitenden weiterzuleiten. Zusätzlich konnten sie bei Bedarf eine Papierversion des Fragebogens erhalten.¹¹

In der Implementationsphase zwischen Mai und Oktober 2015 wurden Qualitätsbeobachtungen zu den Praktiken innerhalb der Tagesschulangebote durchgeführt. In diesem Zeitraum wurde auch die Weiterbildung für Leitungspersonen der Tagesschulangebote angeboten. Die sozialen Strukturen, die das Verhältnis zwischen den Tagesschulangeboten und den Schulen bestimmen, wurden anhand von sozialen Netzwerkanalysen zum Abschluss der Implementationsphase im November 2015 erhoben. Schliesslich richtete sich fast zwei Jahre nach Start der Studie (März 2017) ein kurzer Feedbackfragebogen (Treatment Check) an die sechs Tagesschulangebote, auf denen die Fallportraits basieren.

Querschnittsdesign

Das Querschnittsdesign erlaubt es, das Ausgangsniveau der Einstellung zur Kooperation sowie die Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation zu erheben. Im Zentrum der Erhebungen standen alle Personen, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im April 2015 (siehe Abbildung 11) in einem der teilnehmenden Tagesschulangebote tätig waren. Die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote können über unterschiedliche professionelle Hintergründe verfügen. Ausserdem wurden Daten bei den Leitungspersonen der Tagesschulangebote erhoben. Die verwendeten Skalen wurden mehrheitlich aus der Schulentwicklungs-, Schulleitungs- und Lehrerkooperationsforschung an den Kontext der Tagesschulangebote adaptiert.

Ziel des Querschnittsdesigns ist es, einerseits die Ausgangslage bei den Einstellungen von Mitarbeitenden und Leitungspersonen in Tagesschulangeboten zu erfassen und andererseits Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen der verschiedenen individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen zu erheben.

Interventionsdesign

Mittels des Interventionsdesigns liessen sich die Veränderungen der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation der Mitarbeitenden über die Zeit beobachten. Das quasi-experimentelle Design ermöglicht den Vergleich der Einstellungsänderungen in zwei unterschiedlichen Untersuchungsgruppen (vgl. Leutner, 2010; Hascher & Schmitz, 2010). Die Einteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe erfolgte zu Beginn der Studie. Die Mitarbeitenden der Kontrollgruppe füllten während der Erhebungsphasen von April 2015 bis Mai 2016 nur die quantitativen Fragebögen aus. In der Versuchsgruppe wurden dieselben Skalen erhoben. Zwischen der Prä- (April 2015, t0) und der Posterhebung (Mai 2016, t1) nahmen die Leitungspersonen der Versuchsgruppe an einer Weiterbildung zum Thema der multiprofessionellen Kooperation teil. Infolge der Freiwilligkeit der Weiterbildung ist eine Zufallszuweisung zur Versuchs- und Kontrollgruppe nicht möglich. Durch die Aufteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe können beide Gruppen miteinander verglichen und Entwicklungseffekte kontrolliert

¹¹ Diese Massnahme wurde ergriffen, weil einige Tagesschulleitungen schon beim ersten Kontakt sagten, dass einige der Mitarbeitenden den Fragebogen nicht digital ausfüllen wollten.

werden, die nicht auf die Weiterbildung, sondern auf weitere Kontextfaktoren zurückzuführen sind (Campbell & Stanley, 1966; Hascher & Schmitz, 2010).

In beiden Gruppen werden dieselben Variablen zu zwei Zeitpunkten erhoben. Die erste Erhebung (t0) dient zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe vor der Intervention. Aus den ausgefüllten Fragebogen stehen Individualdaten der Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten zur Verfügung.

Dieser Teil der Studie hat ein Kriterien-Veränderungs-Design (Meier 2004). Das heisst, es wird davon ausgegangen, dass die Teilnahme der Leitungsperson an der Intervention eine Auswirkung auf die Einstellung der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation hat. Dabei wird angenommen, dass ein Transfereffekt durch den kooperativen Austausch zwischen der Leitungsperson und den Mitarbeitenden im Alltag stattfindet. Um diesen Transfereffekt auffinden zu können, werden die „Intervention Item Selection Rules“ (IISR) nach Meyer (2004) berücksichtigt:

1. Die Items sollten theoriebasiert ausgewählt werden.
2. Empirische Studien sollten nachweisen, dass sich die Bewertung dieser Items über die Zeit verändern kann.
3. Die Items sollen geringe Streuungen und Standardabweichungen aufweisen (ähnliche Einschätzung zwischen den Studienteilnehmern).
4. Die Items sollen möglichst keine Keller- oder Deckeneffekte aufweisen.

Damit das Interventionsdesign diesen Kriterien entsprechen kann, wurde berücksichtigt, dass die abhängige Variable Aspekte misst, die im Fokus der Weiterbildung stehen und durch die Teilnahme an der Weiterbildung beeinflusst werden können. In dieser Hinsicht ist für die Studie relevant, dass sich einigen Studien zufolge die Einstellungen zur multiprofessionelle Kooperation im Laufe der Zeit verändern können (vgl. Kapitel 5.2; Tillmann, 2011; Fischer et al., 2011). Auf der Basis dieser Studien ist es sinnvoll, die Veränderung der Kooperation anhand von Indikatoren zu erheben, die sich auf die Einstellung zum Kooperationsprozess beziehen.

Fallportraits

Das dritte Design der Studie zielt auf die Beschreibung des Innovationsprozesses innerhalb von sechs Beispieltageseschulangeboten. Laut Kuckartz (2006) ist es sinnvoll, dass in der Evaluationsforschung unterschiedliche quantitative und qualitative Datenquellen genutzt werden, um die Prozesse für ausgewählte Fälle zu illustrieren (Döring & Bortz, 2011, p. 282). Dabei steht der standortspezifische Kontext einzelner Tageseschulangebote im Vordergrund (Kuckartz, 2006, p. 277). Die sechs Fallbeispiele (Tageseschulangebote) werden vom ersten Erhebungszeitpunkt im April 2015 bis zum Abschluss der Studie im März 2017 begleitet. Neben den Einstellungen und Kontextbedingungen sind Kommunikations- und Interpretationsstrukturen sowie Reflexionsprozesse und die ergriffenen Massnahmen innerhalb der unterschiedlichen Settings relevant (Froschauer & Lueger, 2006, p. 72ff).

8.3 Interventionsprogramm

Die Weiterbildung, an der die Leitungspersonen der Versuchsgruppe teilgenommen haben, gliederte sich in drei verschiedene Themenblöcke mit folgenden Titeln: 1) Professionelle Kooperation – eine Bestandsaufnahme, 2) Netzwerkanalyse als soziales Kapital nutzen, 3) Qualität, Kooperation und Innovation. Ziel der Weiterbildung war es, nicht nur Wissen über theoretische Konzepte der Kooperation zu vermitteln, sondern unter Reflexion der individuellen Voraussetzungen eine aktive Auseinandersetzung mit der Thematik der multiprofessionellen Kooperation zu erreichen. Schon im ersten Teil der Weiterbildung wurde deshalb eine Bestandsaufnahme vorgenommen, um eine auf die Teilnehmenden abgestimmte Planung der weiteren Kursabende zu ermöglichen. Durch die Diskussion und Ausarbeitung konzeptioneller Grundlagen zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot sollte eine kontinuierliche und langfristig wirksame Veränderung der Einstellung zur Kooperation angeregt werden.

Es wird angenommen, dass durch die Reflexion der individuellen Ausgangslage und der subjektiv wahrgenommenen Entwicklungsmöglichkeiten ein Abgleich der eigenen Vorstellung mit der aktuellen Umsetzung erfolgt. Dabei lassen sich Ist-Soll-Differenzen feststellen, die zu einer Einstellungsänderung führen können (vgl. Emmerich & Maag Merki, 2014). Die drei thematischen Ziele des Workshops waren daher erstens die Reflexion und Analyse des Ist-Zustandes der Kooperation (Was wird unter Kooperation mit den Mitarbeitenden der Schule verstanden und welche Kooperationen finden bereits statt?), zweitens die Definition des Soll-Zustandes (Welche Möglichkeiten gibt es zur Weiterentwicklung der Kooperation mit der Schule?) und drittens die Herausarbeitung eines individuellen Vorgehens, das von dem Ist- zum Soll-Zustand führt (Inwiefern sind Kooperation, Qualität und Innovation innerhalb des Tagesschulangebots voneinander abhängig, und wie kann die multiprofessionelle Kooperation längerfristig etabliert werden)?

Während der Weiterbildung wird also darauf Wert gelegt, dass die Teilnehmenden sich als aktive Akteure wahrnehmen, sich austauschen und ihre eigene Praxis reflektieren. Im Austausch mit anderen Leitungspersonen („Peers“) sollen sie neue Definitionen und Modelle kennenlernen, konzeptionelle Grundlagen erarbeiten, individuelle Möglichkeiten diskutieren und aktiv ihre Rolle als Leitungspersonen wahrnehmen. Zwischen den Weiterbildungsabenden während der Implementationsphase haben alle Teilnehmenden die Möglichkeit, neue Kooperationsmöglichkeiten umzusetzen und Erfahrungen in ihrem Team auszutauschen. Um den Transfer des Wissens von der Leitungsperson ins Team zu unterstützen, wurde darauf Wert gelegt, die Tagesschulangebote während des Innovationsprozesses zu begleiten. Den teilnehmenden Leitungspersonen und ihren Mitarbeitenden wurden individuelle Rückmeldungen zu ihrer Kooperationspraxis (Einstellungen und aufgewendete zeitliche Ressourcen), den pädagogischen Praktiken (Qualitätsbeobachtung) sowie den sozialen Strukturen (Netzwerkanalysen) in ihrem Tagesschulangebot gegeben. Diese vier Dimensionen entsprechen den Ausgangsbedingungen, die im Innovationsprozess berücksichtigt werden müssen (vgl. Kapitel 3.5).

Als Grundlagen für die Weiterbildung dienten die Erkenntnisse aus früheren Interventionen zur Lehrerverkooperation, die zum Beispiel in den Studien von Ehlert et al. (2009), Maag Merki et al. (2010) und Gräsel et al. (2006) durchgeführt wurden. Da es sich bei der Intervention um eine Weiterbildung für Leitungspersonen handelt, wurde insbesondere das Teacher Collaboration Improvement Framework (TCIF) von Gajda & Koliba (2008) als Grundlage für die Initiierung von Kooperationen bei den Mitarbeitenden verwendet (vgl. Kapitel 5.1). Dieses Interventionsprogramm kam schon in unterschiedlichen institutionellen Kontexten zum Einsatz und beleuchtet insbesondere die Koordinations- und Entwicklungsfunktion von Leitungspersonen für die Entwicklung von

Kooperation der Mitarbeitenden (vgl. Outhouse, 2012; Gajda & Koliba, 2007, 2008; Woodland & Hutton, 2012; Woodland et al., 2013).

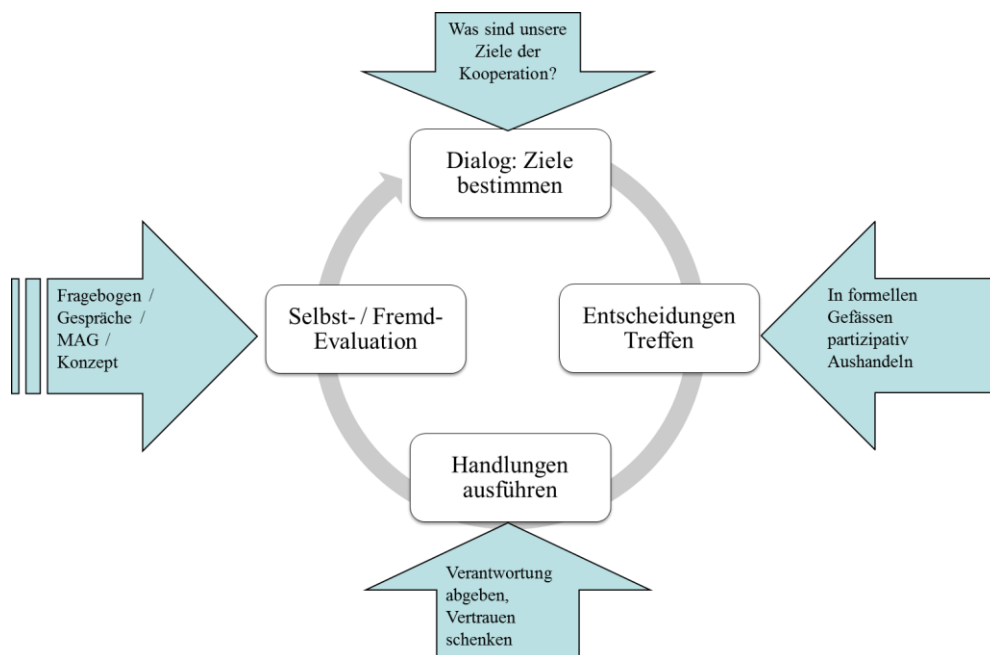


Abb. 12: Dynamisches Verständnis der multiprofessionellen Kooperation

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gajda & Koliba, 2007; 2008)

Für das quasi-experimentelle Interventionsdesign ist ein dynamisches und zirkuläres Verständnis der multiprofessionellen Kooperation grundlegend (vgl. Abb. 12; Gajda & Koliba, 2008; Woodland et al., 2013).¹² In einem ersten Schwerpunkt sollen die Leitungspersonen gemeinsam mit den Mitarbeitenden Ziele für die multiprofessionelle Kooperation mit den Akteuren der Schule festlegen (Dialog: Ziele bestimmen). Anschliessend können in formellen Kooperationsgefässen im Tagesschulteam, zum Beispiel in einer pädagogischen Sitzung, konkrete Entscheidungen getroffen werden, welche Massnahmen zur Erreichung dieser Ziele durchzuführen sind (Entscheidungen treffen). In einem dritten Schritt sollen die Mitarbeitenden dabei unterstützt werden, selbstständig Kooperationen mit unterrichtenden Lehrpersonen oder der Schulleitung aufzunehmen, zum Beispiel um Absprachen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern zu treffen oder eine allgemeine Förderplanung zu erstellen (Handlungen ausführen). Im letzten Schritt ist zu evaluieren, inwiefern die selbst gesetzten Ziele erreicht werden konnten (Selbst- und Fremdevaluation).

¹² Das dynamische Modell der multiprofessionellen Kooperation basiert auf der Forschung von Gajda & Koliba (2008). Es dient einerseits als Grundlage für die Intervention, andererseits als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens. Die Items wurden in der Skala zu den handlungsleitenden Zielen der multiprofessionellen Kooperation erhoben. Laut den Autoren sind die vier Bereiche Dialog, das Treffen von Entscheidungen, Aktion und Evaluation als Zyklus zu verstehen, den es zur Weiterentwicklung der Kooperation wiederholt zu durchlaufen gilt. Es wird angenommen, dass die Leitungspersonen durch die konkrete Planung des Entwicklungsprozesses die Möglichkeit haben, die Inhalte der Weiterbildung gemeinsam mit den Mitarbeitenden zu diskutieren und zielgerichtet Veränderungsprozesse anzustossen (Woodland et al., 2013). Das Instrument wurde in den USA in verschiedenen Schulen und Studien eingesetzt und anhand der Kriterien der „National Standards for Educational and Psychological Testing“ (ebd.) evaluiert.

8.4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die gewählten Forschungsmethoden zu den in Kapitel 7 hergeleiteten Fragestellungen vorgestellt. Hauptziele der Studie sind die Beantwortung der Forschungsfragen zur Ausprägung der multiprofessionellen Kooperation und zu deren relevanten Ausgangsbedingungen (Teilstudien 1–3), die Veränderung der Einstellungen gegenüber dieser Kooperation über die Zeit unter Berücksichtigung der Teilnahme an der Weiterbildung (Teilstudie 4) und die Darstellung der standortspezifischen Ausgangsbedingungen im Innovationsprozess (Teilstudie 5). Für diese unterschiedlichen Designs werden unterschiedliche Erhebungsmethoden eingesetzt.

8.4.1 Querschnittserhebung

Zur Beantwortung der Fragestellungen aus den Teilstudien 1–3 werden die Individualdaten der Mitarbeitenden und Leitungspersonen aus dem ersten Fragebogen (t0) benötigt. Dieser erfasst verschiedene Skalen, die sich als zentrale Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation erwiesen haben.

Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, sind Einstellungen zur Kooperation Prädiktoren für die Herausbildung von Kooperationstätigkeiten. Laut Liepmann (1997) lassen sich unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Einstellungen einsetzen. Im Querschnittsdesign werden die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation sowie zu weiteren Ausgangsbedingungen anhand der Selbsteinschätzung direkt erfragt. Die hier verwendeten Skalen sind Likert-skaliert (ebd., p. 389): „Aufgrund der Einschätzung einer grossen Anzahl von Aussagen (meistens auf einer 5-Punkte-Skala) wird pro Person ein Summenwert über alle Items gebildet“. Die Abstände zwischen den Einschätzungen sind identisch und erfassen die „Einstellungsausprägung“ der befragten Person. Diese Form der Einstellungsmessung wird als direkt und personenzentriert beschrieben (vgl. ebd.). Ein Nachteil dieser Form der Einstellungsmessung ist, dass von den Teilnehmenden eine strukturierte und kognitiv-basierte Reaktion erwartet wird (vgl. ebd., p. 390). Damit diese Reaktion erfolgen kann, ist nach Bohner (2003) eine kognitive Repräsentation der Einstellung und des Einstellungsgegenstandes während der Beantwortung des Fragebogens notwendig (ebd., p. 268). Deshalb spielen individuelle Reflexionsprozesse bei der Erfassung von Einstellungen eine wichtige Rolle.

Da die Kooperation ein reziproker Prozess darstellt, nimmt sie Bezug auf eine soziale Identität und ein soziales Umfeld (vgl. Bohner, 2003, p. 269). Im Querschnittsdesign werden deshalb unterschiedliche Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation erhoben, um durch die veränderte Fragetechnik und den unterschiedlichen Bezugspunkt der Fragen auch unterschiedliche kognitive, affektive und verhaltensbasierte Reaktionen zu provozieren.

Multiprofessionelle Kooperation: In Anlehnung an die Kooperationstheorie (vgl. Kapitel 3.2) wird davon ausgegangen, dass sich die Komplexität des Konstrukts Kooperation nicht eindimensional erfassen lässt. Um die multiprofessionelle Kooperation umfassend darstellen zu können, wurden daher verschiedene Dimensionen erhoben. Die gemessenen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation berücksichtigen Kooperationsmöglichkeiten (Häufigkeit und Inhalte) sowie die Einstellungen zur Kooperation (Zielorientierung und Zufriedenheit). Die Skala zur Häufigkeit der Kooperation beschreibt, welche zeitlichen Ressourcen die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote in die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen investieren. Die Teilnehmenden beschreiben die Häufigkeit der Nutzung verschiedener formeller und informeller Kooperationsgefässe. Ausserdem werden verschiedene inhaltliche Schwerpunkte sowie die Zufriedenheit mit der früheren und der aktuellen Kooperation erhoben.

Letztlich interessiert, inwiefern die Zusammenarbeit auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist, zum Beispiel die Förderung der Schülerinnen und Schüler oder die Koordination des Tagesschulangebots mit dem schulischen Unterricht.

Individuelle Ausgangsbedingungen: Als individuelle Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation werden Aspekte erhoben, die subjektive motivationale Beurteilung der Arbeitssituation in den Tagesschulangeboten darstellen. Diese beziehen sich auf die Ausgangsbedingungen des Innovationskreislaufts (vgl. Kapitel 3.5, Kapitel 7).

Kollektive Ausgangsbedingungen: Kollektive Ausgangsbedingungen beziehen sich auf gemeinsam geteilte Einstellungen in den Tagesschulteams, zum Beispiel die kollektive Innovationsbereitschaft, die kollektive Selbstwirksamkeit oder das wahrgenommene Arbeitsklima.

Führungsvariablen: Bei den Leitungspersonen der Tagesschulangebote wurden das berufliche Selbstverständnis sowie die unterschiedlichen Tätigkeiten im Führungsalltag anhand von Skalen aus der Schulleitungsforschung erhoben.

Die Skalensvalidierung wird anhand der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse in SPSS vorgenommen. Da bei den Tagesschulmitarbeitenden eine Stichprobe über 250 Personen angestrebt wird, können multivariate Verfahren mit der Berücksichtigung von latenten Konstrukten eingesetzt werden (vgl. Geiser, 2010). Dabei wird davon ausgegangen, dass manifest gemessene Indikatoren einen spezifischen Messfehler aufweisen, der in latenten Konstrukten berücksichtigt werden kann (vgl. ebd.). Deshalb werden die Zusammenhangsanalysen (Strukturgleichungsmodell und Mediatoranalyse) zwischen den verschiedenen Ausgangsbedingungen und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation in MPlus durchgeführt.

Aufgrund der geringen Stichprobe der Leitungspersonen der Tagesschulangebote sind Faktoren- und Reliabilitätsanalysen in SPSS nur begrenzt aussagekräftig (vgl. Teilstudie 3). Zur Prüfung der systematischen Zusammenhänge zwischen den Indikatoren und dem Antwortverhalten der teilnehmenden Leitungspersonen wird eine latente Klassenanalyse in MPlus vorgenommen.

Die adaptierten Skalen werden auf dem Niveau der einzelnen Indikatoren deskriptiv analysiert und hinsichtlich der Faktorenstruktur und der Reliabilität geprüft. Die erste Erhebung (t0) dient der Erfassung der Ausgangsbedingungen.

8.4.2 Längsschnittanalysen im quasi-experimentellen Kontrollgruppendedesign

Im Vordergrund des Längsschnittdesigns steht die Einstellungsänderung der befragten Mitarbeitenden. Dieselben Fragen zur multiprofessionellen Kooperation sowie zu den Ausgangsbedingungen werden im Abstand eines Jahres erhoben, derselbe Fragebogen wird somit zweimal eingesetzt. Dies soll es ermöglichen, bei den Mitarbeitenden dieselben kognitiven, affektiven und verhaltensbasierten Reaktionen auf den Einstellungsgegenstand der multiprofessionellen Kooperation abzurufen. Dabei interessiert, inwiefern die verstärkte Reflexion der Thematik in der Versuchsgruppe zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation beitragen kann.

Die *Varianzanalyse mit Messwiederholung* untersucht die individuellen Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden über die zwei Erhebungszeitpunkte hinweg und berücksichtigt, dass die Individuen über unterschiedliche Ausgangsbedingungen zur multiprofessionellen Kooperation verfügen. Durch die Zuordnung zur *Versuchs- oder*

Kontrollgruppe wird ein fixierter Faktor in die Erklärung von Unterschieden zwischen den Individuen miteinbezogen. Ausserdem wird die Ausgangsbedingung der kollektiven Innovationsbereitschaft innerhalb des Tages-schulangebots als *Kovariate* in das Modell aufgenommen.

Im Rahmen der gewählten Methode können im Längsschnittdesign Effekte auftreten, die möglicherweise zu Ergebnisverzerrungen führen. Diese werden im Folgenden benannt und in der Diskussion der Teilstudie 4 berücksichtigt.

Eine zentrale Annahme bezüglich bei der Interpretation von Ergebnissen von Interventionsstudien, die aus der lernpsychologischen Forschung stammt, ist die *Aptitude-Treatment-Interaction-Theorie* (ATI; Cronbach & Webb, 1975). Die ATI-Theorie geht davon aus, dass die individuelle Entwicklung der Einstellung von Personen massgeblich durch das Ausgangsniveau (aptitude) beeinflusst wird. Es steht insofern zu vermuten, dass sich die Differenzen zwischen Personen mit hohen und niedrigen Werten über die Zeit tendenziell zusätzlich verstärken (Caspi & Bell, 2004). Im Fall der vorliegenden Studie wäre zum Beispiel zu erwarten, dass Personen, die schon beim ersten Zeitpunkt mehr Kooperation berichten, auch eine positivere Ausgangslage haben, um diese über die Zeit zu verbessern. Dies kann mit der individuellen Einstellung zur Kooperation, aber auch mit dem kooperationsförderlichen Umfeld in Zusammenhang stehen (vgl. Kapitel 3.2).

Bei der *Trait-Treatment-Interaktion* wird angenommen, dass Persönlichkeitsvariablen die Wirksamkeit der Intervention beeinflussen (Leutner & Ramseier, 1995). Auch dies ist für die Einstellungen zur Kooperation relevant, da individuelle Unterschiede (z. B. Motivation, wahrgenommener Nutzen) eine Auswirkung auf die Entwicklung der Kooperation haben (vgl. Kapitel 3.2; Speck et al., 2011a). Es stellt sich also die Frage, inwiefern eine Veränderung des Verhaltens in der multiprofessionellen Kooperation mit der Einstellung und bestimmten Dispositionen der Befragten einhergehen. Drossel & Bos (2015) konnten anhand der Wert-Erwartungs-Theorie darstellen, dass die Einstellung, der subjektive Nutzen und die Wahrnehmung des Erfolgs der Kooperation einen Einfluss auf die Kooperationstätigkeit von Mitarbeitenden haben.

Trotz der statistischen und inhaltlichen Kontrolle der Innovationsumgebung muss der *Hawthorne-Effekt* bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Dieser besagt, dass die Teilnahme an wissenschaftlichen Studien einen nicht messbaren Effekt auf das Handeln aller Teilnehmenden der Versuchs- und Kontrollgruppe haben und die Ergebnisse der Evaluation konfundieren kann. Oft werden deshalb Effekte von Weiterbildungen überschätzt (vgl. Grimshaw, Campbell, Eccles & Stehen, 2010; Maag Merki, 2014).

Die *Integrität der Intervention* – das heisst, inwiefern Veränderungen tatsächlich auf die Intervention zurückzuführen sind – soll mit der Kontrolle von Störvariablen garantiert werden (Astleitner, 2010; Leutner, 2010). Die beiden verschiedenen Untersuchungsgruppen erlauben, nicht interventionsbedingte Einstellungsänderungen in der Kontrollgruppe zu berücksichtigen.

Wie in Kapitel 8.3 beschrieben, fand die positive Verstärkung (Intervention) auf der Ebene der Leitungspersonen statt. Die Einstellungsänderung wird jedoch bei den Mitarbeitenden untersucht. Dies gründet auf der Annahme, dass sich in den Tagesschulangeboten der Versuchsgruppe der soziale Kontext für die individuelle Bewertung

der multiprofessionellen Kooperation verändern kann. Diese Überlegungen führten dazu, dass Mitarbeitende der Tagesschulangebote befragt wurden. Eine Veränderung ihrer Einstellungen würde Hinweise darauf geben, ob es den Leitungspersonen gelingt, die Inhalte der Weiterbildung ins Team zu transferieren. Dies würde bedeuten, dass eine Diffusion der Innovationsstrategie im Team der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots stattgefunden hat (vgl. Innovationstheorie, Kapitel 3.3). Im Kanton Bern sind in den gesetzlichen Rahmenbedingungen nur die Leitungspersonen konkret mit der multiprofessionellen Kooperation beauftragt (vgl. Kapitel 6). Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern eine nachhaltige Einstellungsänderung bei den Mitarbeitenden möglich und wahrscheinlich ist und inwiefern sie in konkreten Kooperationstätigkeiten münden kann.

8.4.3 Methodentriangulation in den Fallportraits

Zur Darstellung der standortspezifischen Ausgangsbedingungen und Einstellungen gegenüber der multiprofessionellen Kooperation wird der Innovationsprozess in sechs Fallbeispielen begleitet. Die Daten stammen aus unterschiedlichen Quellen und von unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten. Um möglichst konsistente und umfassende Fallportraits zu erhalten, werden diese Daten trianguliert, das heisst zur Beantwortung der Forschungsfragestellung miteinander verknüpft. Laut Flick (2011) ist das Ziel der Methodentriangulation der Erkenntniszuwachs, „dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (ebd., p. 12). Die gewählten methodischen Zugänge sind jeweils mit einer entsprechenden theoretischen Perspektive auf die Daten verknüpft (ebd.; siehe Kapitel 3.5). Im Folgenden werden die vier Erhebungsmethoden und deren Ziele vorgestellt, die in der Teilstudie 5 zur Darstellung des Innovationskreislaufs verwendet werden. Es wird angenommen, dass die dadurch jeweils gewonnenen Daten einen ähnlichen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten (Flick, 2011). Deshalb werden die vier Dimensionen der Ausgangsbedingungen des Innovationsprozesses (vgl. Kapitel 3.5) gleichberechtigt behandelt. Auch für die Beschreibung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie und die abschliessende Reflexion des Institutionalisierungsprozesses wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt.

Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie in den Fokusgruppeninterviews

Zur Erfassung der „Handlungsbedingungen, Handlungsziele und Handlungsregeln“ (Kuckartz, 2008, p. 14) in unterschiedlichen sozialen Kontexten werden Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Der Interviewleitfaden beinhaltet das gemeinsame Kooperationsverständnis und die Einschätzung der Position des Tagesschulangebots im Verhältnis zur obligatorischen Schule. Anhand dieser Erhebungsmethode soll eruiert werden, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie wahrgenommen wird und ob innerhalb des Tagesschulteams Potential für dessen Weiterentwicklung gesehen wird.

Die Fokusgruppeninterviews werden für sechs ausgewählte Beispiel-Tagesschulangebote im Portrait dargestellt. Laut Merton & Kandall (1946) ist ein Hauptvorteil von Fokusgruppeninterviews, dass die Forschenden das Gespräch anhand von theoretischen Annahmen strukturieren. In der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass in Tagesschulangeboten, deren Leitungspersonen an der Weiterbildung teilgenommen haben, ein bestimmtes Kooperationsverständnis als Innovationsstrategie vorhanden ist. Deshalb werden nur Tagesschulangebote portraitiert, die sich auch für die Teilnahme an der Intervention entschieden haben. Die Situation des Fokusgruppeninterviews wird bewusst geplant und auf das Thema der multiprofessionellen Kooperation ausgerichtet. In der anschliessenden qualitativen Inhaltsanalyse wird das Gespräch als eine Interaktion bezüglich einer gemeinsam geteilten Haltung zur multiprofessionellen Kooperation untersucht (Ausbury, 1995).

Kooperationsmöglichkeiten

Der Frage, wie häufig informelle und formelle Kooperationsmöglichkeiten genutzt werden, entspricht eine quantitative Erhebung. Die Mitarbeitenden und Leitungspersonen gaben an, wie häufig sie mit Akteuren der Schule (Lehrpersonen oder Leitungspersonen) Kooperationsgefäße nutzen. Die Angaben der Mitarbeitenden und der Leitungsperson werden deskriptiv berichtet. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten ist es möglich abzuschätzen, ob die Mitarbeitenden über- oder unterdurchschnittlich viel Zeit in die Zusammenarbeit mit unterrichtenden Lehrpersonen und Schulleitungen investieren und inwiefern dafür schon bestimmte Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Einstellungen zu der Kooperation und den Ausgangsbedingungen

Die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation sowie zu den individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen werden ebenfalls anhand ihrer Einschätzungen im quantitativen Fragebogen erfasst. Um die durchschnittlichen Angaben der Mitarbeitenden auf Skalen mit unterschiedlicher Skalierung vergleichen zu können, werden diese z-standardisiert. Dadurch ist es zudem möglich, die Ausgangsbedingungen im Vergleich mit der Gesamtstichprobe zu interpretieren, da dieses Vorgehen von einem standardisierten Mittelwert von 0 mit einer Standardabweichung von 1 ausgeht. Mit diesem Vorgehen kann die Frage beantwortet werden, welche Einstellungen die Mitarbeitenden der sechs Tagesschulangebote zur multiprofessionellen Kooperation haben und wie sie die verschiedenen Ausgangsbedingungen einschätzen.

Pädagogische Praktiken in der Qualitätsbeobachtung

Multiprofessionelle Kooperation ist ein Merkmal der Prozessqualität von Tagesschulangeboten und hat einen Einfluss auf die Gestaltung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in diesen Angeboten (vgl. Kapitel 3.4., Brückel et al., 2014; Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009). Deshalb werden anhand einer Qualitätsbeobachtung verschiedene pädagogische Praktiken dargestellt, die mit der Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen im Zusammenhang stehen. Durch den Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule können gemeinsame pädagogische Konzepte erarbeitet werden, die auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren individuelle Bedürfnisse, Lernstrategien und Verhaltensweisen ausgerichtet sind. Es wird angenommen, dass sich dieses gemeinsam erarbeitete Wissen der unterrichtenden Lehrpersonen und der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote (Wissenskonversion; vgl. Niehoff et al., 2013) insbesondere auf die Qualität der förderungsorientierten Aktivitäten (z. B. die Hausaufgabenbetreuung) oder die Gestaltung der verschiedenen Angebote (z. B. im informellen Programm des Tagesschulangebots) auswirkt. Die Beobachtung der pädagogischen Praktiken soll Aufschluss darüber geben, inwiefern der Alltag im Tagesschulangebot die Ausrichtung auf ein mit der Schule geteiltes Bildungsverständnis reflektiert.

Für die systematische Qualitätsbeobachtung wird ein validiertes Instrument während der Implementationsphase eingesetzt. Es wird dabei angenommen, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse, die durch die Beobachtung erfasst werden, relativ stabil sind (Harms, Vineberg Jacobs & Romano White, 2013).

Soziale Strukturen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen

Nach Abschluss der Weiterbildung im November 2015 wurde untersucht, inwiefern während dieser Implementationsphase eine soziale Struktur der Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen besteht. Es geht dabei um die aktiven Verbindungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Dabei wurde anhand einer soziomet-

rischen Frage erhoben, welche Personen die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote im letzten Monat wegen einzelner Schülerinnen und Schüler kontaktiert hatten. Im Gegensatz zu rein quantitativen Erhebungsmethoden werden bei der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) hauptsächlich informelle Kontakte zwischen den Personen dargestellt. Das Netzwerk wird visualisiert und die Position der verschiedenen Mitarbeitenden anhand von bestimmten Kennwerten beurteilt. Ausserdem wird die allgemeine Struktur des Netzwerks beschrieben.

Reflexion und Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation

Zum Abschluss des Innovationsprozesses wurden die Leitungspersonen der Tagesschulangebote in der Phase der Institutionalisierung (im März 2017, ein Jahr nach dem Abschluss der letzten Befragungen und zwei Jahre nach der ersten Initiierung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie) schriftlich befragt. Der Feedbackfragebogen beinhaltet offene Fragen zur Reflexion der Institutionalisierung der Kooperation im Tagesschulangebot. Die Leitungspersonen wurden gebeten, aus ihrer Perspektive zu beschreiben, inwiefern sich ihre eigene Sicht auf die multiprofessionelle Kooperation und die Einstellungen der Mitarbeitenden über die Zeit verändert haben. Ausserdem wurde gefragt, welche konkreten Massnahmen aus der Teilnahme an der Weiterbildung abgeleitet wurden.

8.5 Zusammensetzung der Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurden Tagesschulangebote aus dem Kanton Bern für die Teilnahme angefragt. Die Stichprobe unterscheidet sich je nach Fragestellung der Teilstudien. Im Folgenden wird dargestellt, welche Kriterien für die Generierung der verschiedenen Teilstichproben angewendet wurden und wie diese mit der Grundgesamtheit in Zusammenhang stehen.

In Anlehnung an Beher et al. (2006) ist davon auszugehen, dass sich Tagesschulangebote mit weniger stark ausgebauten Öffnungszeiten auch in der Strukturierung des Angebots und im Bedarf in der Gemeinde unterscheiden können. Um eine Vergleichbarkeit hinsichtlich Grösse und Struktur zu erreichen, wurden für die Zielpopulation folgende Kriterien festgelegt: 1) Angebot soll nur für Kindergarten, Unter- und Mittelstufe konzipiert sein (Oberstufe ist optional, nur Oberstufenangebote wurden jedoch nicht angefragt). 2) Die Tagesschulangebote sollen mindestens an zwei oder drei Mittagen und mindestens an einem Nachmittag geöffnet sein. Die verschiedenen Teilstichproben setzten sich wie folgt zusammen:

Tab. 2: Zusammensetzung der verschiedenen Teilstichproben

	Tagesschulangebote			MA Individualdaten		
	KG	VG	Total	KG	VG	Total
Zielpopulation der Tagesschulangebote	25	25	50	125*	125*	250*
Querschnittsdesign (April 2015, t0)	23	22	45	110	156	266
Interventionsdesign (April 2015 (t0) bis Mai 2016 (t1))	8	15	23	21	53	74
Fallportraits (Mai 2015 bis März 2017)		6	6	–	–	–

KG = Kontrollgruppe; VG = Versuchsgruppe; * = erwünschte und erwartete Grösse der Stichprobe/Teilstichprobe

Insgesamt wurden in der Grundgesamtheit 210 Tagesschulangebote berücksichtigt.¹³ 46 dieser Tagesschulangebote wurden aufgrund der oben festgelegten Kriterien ausgeschlossen, da sie entweder nur über ein Angebot für die Oberstufe verfügten oder lediglich eine Mittagsbetreuung anboten. Zur Zielpopulation, die den genannten Kriterien entsprachen, gehörten 164 Tagesschulangebote, von denen insgesamt 45 am ersten Erhebungszeitpunkt (t0) der Studie teilgenommen haben (vgl. Tabelle 2). Dies entspricht einem Rücklauf von 27,43 %. Der Rücklauf beschreibt, inwiefern die Zielpopulation in der Stichprobe repräsentiert ist (Bortz & Dörig 2006, p. 128).

Ziel der *Querschnittserhebung* war es, nach Möglichkeit alle Mitarbeitenden der teilnehmenden Tagesschulangebote zu ihren Einstellungen zu befragen. Es wurde eine Stichprobe von 50 Tagesschulangeboten angestrebt. Bei der Annahme, dass pro Tagesschulangebot durchschnittlich fünf Mitarbeitende und eine Leitungsperson angestellt sind, wurde eine Stichprobe von 250 Mitarbeitenden und 50 Leitungspersonen für die Querschnittsanalysen erwartet (vgl. Tabelle 2). Daten zu einer genaueren Einschätzung der möglichen Stichprobengrösse – zum Beispiel zur durchschnittlichen Anzahl von Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten – lagen nicht vor. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Weiterbildung und der damit einhergehenden Selbstselektion kann nicht von einer randomisierten Stichprobe gesprochen werden. Die Ausschöpfungsquote der Zielpopulation beträgt auf der Ebene der Mitarbeitenden 106,4 %. Dies zeigt, dass die Annahme von durchschnittlich fünf oder weniger Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten zu niedrig angesetzt war.

Für die *Interventionsstichprobe* war ein Maximum von jeweils 25 Leitungspersonen von Tagesschulangeboten für die Weiterbildung und für die Teilnahme als Kontrollgruppe festgelegt. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt nahmen jedoch nur noch 23 der anfangs 45 rekrutierten Tagesschulangebote teil. Für die Interventionsstichprobe beträgt der Rücklauf auf der Ebene des Tagesschulangebots vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch 18 %. Das heisst, es hat lediglich knapp ein Fünftel der Tagesschulangebote beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt mitgemacht. Für die Berechnungen im Längsschnitt ist somit ein grosser Ausfall zu verzeichnen. Da es bei der Wirksamkeitsanalyse um den Transfer des Wissens von den Leitungspersonen ins Team geht, wurden für die Längsschnittanalysen nur Tagesschulangebote berücksichtigt, in denen die Tagesschulleitung alle relevanten Kooperationsskalen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt (t0; t1) ausgefüllt hat (n = 23). Das heisst, dass die teilnehmenden Tagesschulmitarbeitenden aus den 23 Tagesschulangeboten stammen. Auch wenn in einem Tagesschulangebot keine pädagogisch tätige Person die Fragebogen zu beiden Erhebungszeitpunkte ausgefüllt hatte, wurde dieses von der Längsschnittanalyse ausgeschlossen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, für die Längsschnittanalyse möglichst viele Individualdaten zu nutzen, wobei aber alle Aussagen konsistent auf dieselben 23 Kontexte zurückzuführen sind.

In der Längsschnittstudie wurde ein *Individualdatenpanel* angestrebt, um die Entwicklung der Einstellung einzelner Individuen zur Kooperation über die Zeit verfolgen zu können. Im Gegensatz zur Studie StEG (Furthmüller et al., 2011, p. 52) wurden die Individualdaten der Mitarbeitenden in dieser Studie nicht auf der Ebene der Tagesschulangebote aggregiert.¹⁴ Die Auswertungsstrategie bezieht sich auf eine „Complete-Case-Analyse“ mit einer konstanten Stichprobe für die beiden Erhebungszeitpunkte (t0 und t1). Der Vorteil dieses Vorgehens ist,

¹³ Die Definition der Grundgesamtheit und die Auswahl der Stichprobe basieren auf den Erhebungen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern im Schuljahr 2012/2013 (ERZ BE, 2013). Die Daten wurden vom Amt für Kindergarten und Volksschulbildung im März 2014 zur Verfügung gestellt.

¹⁴ Für die pädagogisch tätigen Personen in der StEG-Studie wurden alle Ganztagschulen berücksichtigt, in denen drei Mitarbeitende den Fragebogen zu mindestens einem Zeitpunkt ausgefüllt hatten (Furthmüller et al., 2011, p. 52).

dass die Stichprobe differenziert beschrieben werden kann. Für die Analyse der Wirksamkeit der Weiterbildung ist es wichtig, nachvollziehen zu können, auf welche Tagesschulkontexte und Charakteristika dieser Teilstichprobe sich die Aussagen von Mitarbeitenden beziehen.

Die Anzahl berücksichtigter Mitarbeitender pro Tagesschulangebot ist unterschiedlich gross (siehe Tab. 2). In drei Fällen ist nur eine Person pro Tagesschulangebot in der Stichprobe vertreten (vgl. Tab. 6 im Anhang). Deshalb kann die Ebene des Tagesschulangebots nicht im Sinne eines Mehrebenenmodells berücksichtigt werden. Im Vergleich mit der Anzahl der angestellten Mitarbeitenden, liegt der Rücklauf der einzelnen Tagesschulangebote zwischen 8% und 66%. Der gesamte Rücklauf für den zweiten Erhebungszeitpunkt liegt bei 27,4 %. Um Unterschiede zu berücksichtigen, die auf die Selbstselektion zurückgeführt werden könnten, werden die Teilnehmenden der Untersuchungsgruppen miteinander verglichen und zudem in Relation zur Gesamtstichprobe zu t0 betrachtet (vgl. Tab. 2). Für den Stichprobenausfall können unterschiedliche Gründe verantwortlich sein. Zum Beispiel ist denkbar, dass einzelne Personen beim zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr im Tagesschulangebot tätig waren (Personalfluktuations).

Die Abbildung 13 zeigt einen Überblick über die realisierte Stichprobe der Studie. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t0) wurde eine Stichprobe von 45 teilnehmenden Tagesschulangeboten realisiert. Aufgrund des Stichprobenausfalls konnten für die Längsschnitterhebung jedoch lediglich die Angaben von 23 Tagesschulleitungen berücksichtigt werden. Es wurden sechs Tagesschulangebote ausgewählt, die Teil der Versuchsgruppe der Studie waren. Auf ihnen basieren die Fallportraits. Die Einschränkung der Teilnahme in der Versuchs- und Kontrollgruppe auf 23 Tagesschulangebote hat eine Auswirkung auf die Selektivität der Stichprobe (Döring & Bortz, 2011, p. 129). Das heisst, es kann eine Verzerrung mit Blick auf die Motivation der Teilnehmenden vorliegen. So ist wahrscheinlich, dass Leitungspersonen, die sich für die Interventionsthematik interessieren und vielleicht grundsätzlich eine höhere Bereitschaft zur Innovation aufweisen, mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit an beiden Erhebungszeitpunkten teilnehmen als uninteressierte Leitungspersonen.

Auch für die Repräsentativität der Ergebnisse ist die Grösse der Stichprobe relevant. Im explorativen Vorgehen wird keine Verallgemeinerung auf die gesamte Population, sondern höchstens auf die definierte Zielpopulation angestrebt. Durch diese Einschränkung lässt sich die Heterogenität der Merkmalsausprägungen für die Stichprobe reduzieren.

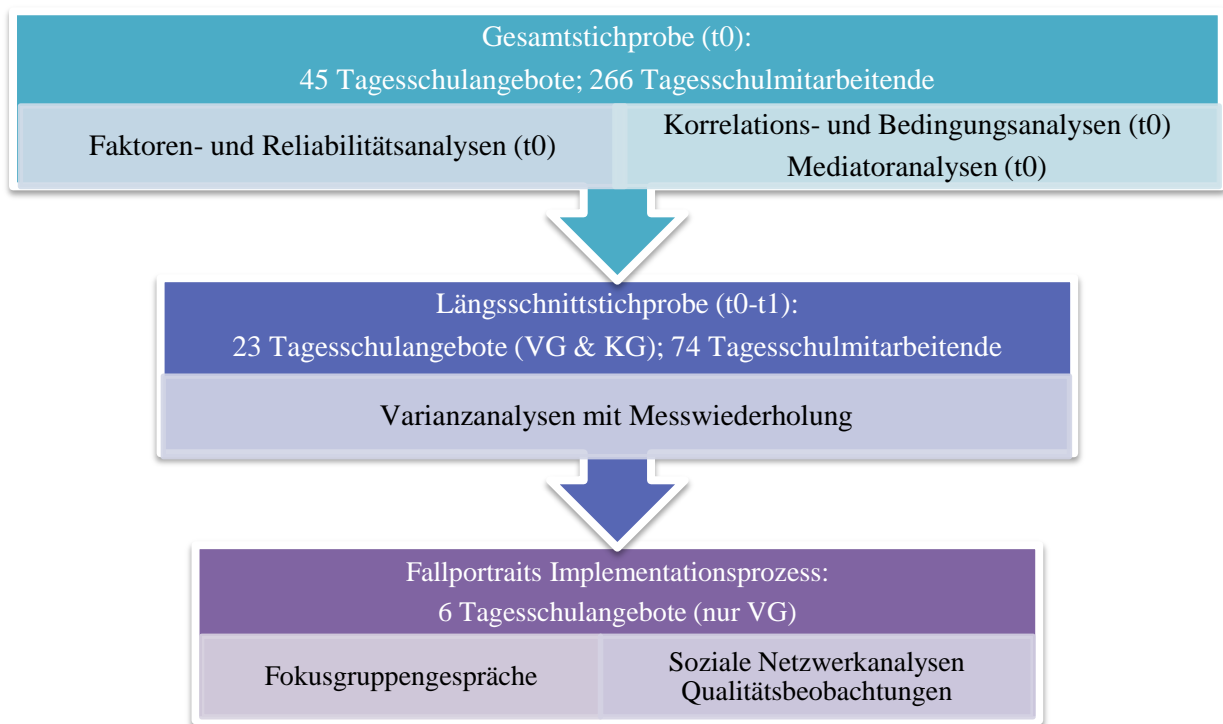


Abb. 13: Realisierte Stichproben und eingesetzte Erhebungsmethoden

(Quelle: Eigene Darstellung)

9 Empirische Ergebnisse der Studie

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Erhebungen zur Studie dargestellt. Diese sind in fünf Teilstudien gegliedert, die sich an unterschiedlichen Teilfragestellungen orientierten (vgl. Kapitel 7). Alle Teilstudien haben zum Ziel, einen Beitrag zur Beantwortung der Hauptfragestellung zu leisten. Da sich auch die Datengrundlagen unterscheiden, wird in jeder Teilstudie spezifisch auf die verwendete Stichprobe und verwendeten die Auswertungsmethoden eingegangen. Die Teilstudien 1 und 2 beziehen sich zum Beispiel auf dieselbe Stichprobe aller Mitarbeitenden der Tagesschulangebote. Deshalb wird diese nur in der Teilstudie 1 ausführlich dargestellt. Die Teilstudie 3 konzentriert sich auf das berufliche Selbstverständnis der Leitungsperson der Tagesschulangebote. Die Teilstudie 4 fragt nach der Veränderung der zielorientierten Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit und stellt diese Anhand von zwei Erhebungszeitpunkten dar. In der Teilstudie 5 werden die kontextspezifischen Ausgangsbedingungen im Innovationskreislauf anhand einer vertieften Auseinandersetzung mit sechs Tagesschulangeboten berichtet und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Teilfragestellungen werden jeweils am Ende der Teilstudien diskutiert.

9.1 Teilstudie 1: Multiprofessionelle Kooperation aus Perspektive der Mitarbeitenden

In der Teilstudie 1 wird das Kooperationsverständnis der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote zur multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen beschrieben. Im Zentrum dieser ersten Studie steht die Operationalisierung und die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation. Sie stammen aus unterschiedlichen Quellen, wurden an den Kontext angepasst und dienen als Grundlage für spätere Analysen.

9.1.1 Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 1

In Tagesschulangeboten sind laut der Verordnung des Kantons Bern einerseits Personen mit Lehrdiplom, die teilweise an der Schule unterrichten, wie auch pädagogisch tätige Personen mit anderem professionellen Hintergrund angestellt. Diese beiden professionellen Gruppen der Mitarbeitenden werden in der Stichprobe unterschieden. Insgesamt liegen von 207 Personen Angaben zum professionellen Hintergrund vor. 102 Personen, das heisst praktisch die Hälfte der Teilnehmenden, haben ein Lehrdiplom abgeschlossen. Wie die Tabelle 3 zeigt, sind ungefähr zwei Drittel dieser im Tagesschulangebot tätigen Lehrpersonen, Primarlehrpersonen (61.8%). Lehrpersonen, die im Kindergarten oder in der Sekundarstufe unterrichten sind etwa gleichmässig vertreten mit 19.6% und 18.6%.

Tab. 3: Professioneller Hintergrund der teilnehmenden Tagesschulmitarbeitenden mit Lehrdiplom zu t0

		Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Lehrdiplom	Lehrperson KG	20	19.6	19.6
	Lehrperson Prim	63	61.8	81.4
	Lehrperson Sek	19	18.6	100.0
	Gesamtsumme	102	100	

KG=Kindergarten, Prim=Primarschulstufe, Sek=Sekundarschulstufe.

Die Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund haben unterschiedliche Berufsausbildungen abgeschlossen. 17.1% der Mitarbeitenden haben eine Ausbildung als Fachperson Kinderbetreuung (FaBe). Ungefähr die Hälfte der Mitarbeitenden hat eine sozialpädagogische Ausbildung (45.7%). Bei den weiteren Ausbildungen sind vor allem Personen mit einer Detailhandelsausbildung (12.4%); mit einer handwerklichen Ausbildung (13.3%) sowie Praktikantinnen und Praktikanten (10.5%) in der Stichprobe am häufigsten vertreten (vgl. Tab. 4).

Der professionelle Hintergrund kann mit dem höchsten Bildungsabschluss der Mitarbeitenden in Verbindung gebracht werden, um verschiedene Gruppen von Mitarbeitenden zu unterscheiden. Die Einteilung wird anhand von vier Kategorien vorgenommen: Pädagogisch-qualifizierte tertiäre Ausbildung (ausser Lehrerausbildung) (9.2%), Lehrerausbildung (49.3%), pädagogisch-qualifizierte Berufsausbildung (14%) und nicht pädagogisch-qualifizierte Ausbildung (27.5%). Diese Einteilung des professionellen Hintergrundes zeigt, dass die Gruppe der Mitarbeitenden mit Lehrdiplom stark vertreten ist, während andere Personen die zum Beispiel einen tertiären Bildungsabschluss in einer sozialpädagogischen Fachrichtung haben, selten in Tagesschulangeboten tätig sind.

Tab. 4: Professioneller Hintergrund von Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund zu t0

		Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Sozialpädagogische Ausbildung	Fachperson Kinderbetreuung	18	17.1	17.1
	Fachperson Behindertenbetreuung	1	1.0	18.1
	Kindererzieher/in	7	6.7	24.8
	Sozialpädagoge/in	3	2.9	27.6
	Soziale Arbeit	3	2.9	30.5
	Psychologe/in	3	2.9	33.3
	Sozialpädagoge/in	8	7.6	41.0
	Heilpädagoge/in	3	2.9	43.8
	Schulischer Heilpädagoge/in	2	1.9	45.7
Andere professionelle Hintergründe	Kaufmännische Ausbildung	2	1.9	47.6
	Detailhandelsausbildung	13	12.4	60.0
	Köchin/Koch	5	4.8	64.8
	Künstlerische Ausbildung	6	5.7	70.5
	Handwerkliche Ausbildung	14	13.3	83.8
	Technische Ausbildung	6	5.7	89.5
	Ich bin im Moment in noch in meiner ersten Ausbildung (nur Lernende, Praktikant/innen)	11	10.5	100.0
	Gesamtsumme	105	100	

Da die Stichprobe nur einen Teil der Angestellten der teilnehmenden Tagesschulangeboten reflektiert und nicht alle Mitarbeitenden am Fragebogen teilgenommen haben, wird diese Verteilung den Aussagen der Leitungspersonen bezüglich der Anzahl angestellter Personen gegenübergestellt. Die Tabelle 5 zeigt, dass nach Aussage der Leitungen der Tagesschulangebote im Durchschnitt 16 Personen in einem Tagesschulangebot tätig sind. Durchschnittlich sind rund 8 Personen unterrichtende Lehrpersonen derselben Schule, 3 Personen haben ein Lehrdiplom, sind aber nicht derselben Schule tätig, rund 4 Personen haben eine pädagogische Berufsqualifikation und rund 5 Personen sind nicht pädagogisch qualifiziert. Der Unterschied zwischen Minimum und Maximum sowie die Standardabweichung sind hoch, was zeigt, dass die Verteilung der beruflichen Zusammensetzungen zwischen den Tagesschulangeboten stark variiert. 11 Leitungspersonen haben keine Angaben dazu gemacht wurden, ob Lehrpersonen der Schule im Tagesschulangebot mitarbeiten.

Die Auswertung in der Tabelle 5 beschreibt eine ähnliche Verteilung der beruflichen Hintergründe in der Stichprobe der Studie (Tab. 3 & Tab. 4) und den Angaben der Leitungspersonen. In beiden Datenquellen sind Mitarbeitende mit Lehrdiplom am häufigsten vertreten. Ausserdem sind etwas mehr pädagogisch nicht qualifizierte Personen anwesend, als Personen mit einer pädagogischen Ausbildung.

Tab. 5: Beruflicher Hintergrund aller Mitarbeitenden nach Aussage der Leitungspersonen (t0)

	N	Min.	Max.	M	SD
Total Angestellte im Durchschnitt pro Tagesschulangebot	41	3	40	15.56	10.48
Anzahl unterrichtende Lehrpersonen derselben Schule	33	1	29	7.64	7.31
Anzahl unterrichtende Lehrpersonen ohne Anstellung an derselben Schule	16	1	7	2.75	2.02
Anzahl Mitarbeitende mit pädagogischer Qualifikation	39	1	14	3.56	2.79
Anzahl Mitarbeitende ohne pädagogischer Qualifikation	40	1	15	5.08	3.29

n=Stichprobengrösse, *Min.* = Minimum, *Max.* = Maximum, *M*= Mittelwert, *SD*=Standardabweichung.

Die Anstellungsbedingungen der Mitarbeitenden werden anhand von unterschiedlichen berufsspezifischen Indikatoren dargestellt. Die Anwesenheit im Tagesschulangebot wird in Tagen pro Woche erhoben. Es zeigt sich, dass zwischen die Mitarbeitenden am häufigsten zwischen 1-3 Tagen in der Woche anwesend sind. Lediglich

9.5% arbeiten an 5 Tagen in der Woche im Tagesschulangebot. Das Betreuungspensum ist für die Hälfte der Mitarbeitenden mit bis zu 20% sehr tief. Rund 30% der Mitarbeitenden haben eine Anstellung zwischen 20% und 40%. Anstellungen über 40% sind somit in den Tagesschulangeboten sehr selten (vgl. Tab. 2 im Anhang). Bezüglich der Arbeitserfahrung zeigt sich, dass nur ungefähr 60 Personen überhaupt keine Angaben zur Erfahrung im Schuldienst gemacht haben. Dies wird daran ersichtlich, dass die Stichprobe bei der Angabe zur Erfahrung im Schuldienst deutlich sinkt ($n=193$). Im Durchschnitt haben diese Personen 11.71 Jahre Erfahrung im Schuldienst. Im Tagesschulangebot haben die Mitarbeitenden durchschnittlich 4.86 Jahre Arbeitserfahrung. Für die Mitarbeitenden sind mehr als 10 Jahre Erfahrung selten (9%), was auf die eher kurze Geschichte der Tagesschulangebote im Kanton Bern verweist.

Tab. 6: Sozio-demographische Merkmale der Mitarbeitenden

	N	Min.	Max.	M	SD
Alter (in Jahren)	266	2	78	42.45	14.83
Geschlecht (1= männlich; 2=weiblich)	266	1	2	1.88	.33
Anwesenheit (Tage pro Woche)	263	1	5	2.60	1.25
Pensum Betreuung (in %)	254	2	82	27.89	19.88
Erfahrung im Tagesschulangebot (in Jahren)	245	1	20	4.86	3.96
Erfahrung im Schuldienst (in Jahren)	193	1	48	11.71	10.38

n =Stichprobengrösse, Min. = Minimum, Max. = Maximum, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung

Bezüglich der soziodemographischen Merkmale sind lediglich 33 der 266 Mitarbeitenden der Tagesschulangebote männlich. Die Altersgruppen der 40-49 jährigen sowie der 50-59 jährigen sind am stärksten vertreten mit jeweils 29 %. Ausserdem sind 17.5% zwischen 30 und 39 Jahre alt und 13.9% zwischen 20 und 29 Jahre alt (vgl. Tab. 2 im Anhang).

Die Beschreibung der Stichprobe weist auf konkrete Unterschiede bezüglich des professionellen Hintergrundes und der Arbeitserfahrung zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote hin. Dies könnte ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation beeinflussen.

9.1.2 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 1

Im folgenden Kapitel werden die methodischen Verfahren der Teilstudie 1 vorgestellt. Es wird ein exploratives Vorgehen beschrieben, da die interessierenden Skalen bislang noch nicht im Kontext der Tagesschulangebote eingesetzt wurden (Döring & Bortz, 2011, p. 621). Merkmal dieses explorativen Vorgehens ist, dass die Verteilungen und Gütekriterien der interessierenden Skalen umfassend beschrieben werden.

Erstens werden zur Skalvalidierung Faktoren- und Reliabilitätsanalysen durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen den einzelnen gemessenen Indikatoren zu prüfen, die Datenmenge zu reduzieren und zu konsistenten Faktoren zu integrieren. Die Ergebnisse dieser Analysen werden in einem ersten Schritt auf Indikatorebene dargestellt und Zusammenhänge sowie psychometrische Kennwerte berichtet. In einem zweiten Schritt werden Zusammenhänge zwischen den Skalen untersucht. Die konfirmatorische Faktorenanalyse in MPlus dient dazu zu eruieren, ob die verschiedenen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation anhand eines einzelnen Faktors dargestellt werden können.

9.1.2.1 Skalvalidierung

Die folgenden beiden Kapitel beschreiben das Vorgehen für die Darstellung des Antwortverhaltens der Studienteilnehmenden. Es wurden verschiedene Verfahren der klassischen Testtheorie eingesetzt, um die statistischen Kennwerte möglichst einheitlich zu präsentieren und nachvollziehbar aufzubereiten (vgl. Rost, 2013).

9.1.2.1.1 Deskriptive Statistik

Als erstes wird überprüft, ob die interessierenden Messinstrumente für die Erhebung der theoretischen Konzepte geeignet sind, da die ausgewählten Instrumente bis anhin im Kontext der Tagesschulangebote noch nicht angewendet wurden. Anhand der deskriptiven Merkmale werden die Ausprägungen der einzelnen Indikatoren für die verwendeten Skalen dargestellt. Das heisst es wird beschrieben, welche Antwortkategorien die Mitarbeitenden bezüglich der einzelnen Fragen am häufigsten gewählt haben und inwiefern sich bestimmte Tendenzen im Antwortverhalten zeigen. Die gemessenen Konstrukte werden auf Indikatorebene dargestellt. Berichtet werden die einzelnen Antwortmöglichkeiten, die Skalierung sowie Masse der zentralen Tendenz (Mittelwert) und der Streuung der Antworten (Standardabweichung) (Bortz & Schuster, 2010). Ausserdem werden die Verteilungen der Indikatoren auf Ausreisser geprüft. Alle verwendeten Skalen sind ordinalskaliert das heisst, die Teilnehmenden schätzen ihre Zustimmung zu einer bestimmten Aussage auf einem Kontinuum möglicher Antworten ein (Rost, 2013, p. 205-206). Die Kategorien sind aufeinanderfolgend geordnet, die Skalierung weist den Kategorien eine bestimmte Bedeutung zu (Langer, 2010). Das additives Skalierungsverfahren kommt anschliessend zur Anwendung, um verschiedene Einstellungen, die gemeinsam ein bestimmtes theoretisches Konstrukt beschreiben, zusammenzufassen (Latcheva & Davidov 2014, p.747). Vorteile der additiven Verrechnung von mehreren Items zu einer Skalenvariable ist, dass einerseits das Messniveau durch die Aufsummierung der einzelnen Indikatorwerte pro Fall, von ordinalskaliert auf annähernd metrisch erhöht werden kann (Langer 2000, p. 10). Wenn die fehlenden Werte auf den einzelnen Items nicht systematisch zustande kommen, ist es vertretbar, die Skalenwerte auch für Personen zu bilden, die nicht alle Items ausgefüllt haben (Latcheva & Davidov, 2014, p. 747).

Um feststellen zu können, ob die Daten für parametrische Tests geeignet sind, werden die Verteilungsparameter beschrieben. Da der Kolmogorov-Smirnov-Test relativ streng ist, werden für die Beurteilung der Normalverteilung die absolute Schiefe und Steilheit der Skalen betrachtet, damit die Verteilungen für die Stichprobe interpretierbar sind (Bühner, 2011). Da im explorativen Verfahren der vorliegenden Studie kein Vergleich zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit angestrebt wird, sondern einen Vergleich zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen, werden die wenig strengen Kriterien von Lienert & Ratz (1994) sowie Bühner (2011) berücksichtigt (vgl. Tabelle 7).

Tab. 7: Kriterien der Normalverteilung

	Absolut Schiefe	Absolut Steilheit
Lienert & Ratz (1994)	<0.5	<1.0
Bühner (2011)	<2	<7

Für die weiteren Berechnungen sind vor allem die Streuungs- und Lagemasse der Skalen zentral, da durch die Aufsummierung die Verzerrung von einzelnen Items (Schiefe und Kurtosis) ausgeglichen werden (Lienert & Ratz, 1994). Ausserdem sind die in der vorliegenden Studie angewendeten Verfahren (t-Test, ANOVA) laut

Bortz und Schuster (2010, p. 114) relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme. Bei den latenten Analysen in MPlus werden ausserdem robuste Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) (vgl. Geiser, 2010) verwendet, um allfällige Verletzungen der Normalverteilungsannahme auszugleichen.

9.1.2.1.2 Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse

Die Indikatoren werden zu einer einheitlichen Dimension zusammengefasst, um so die Komplexität der Daten zu reduzieren (Latcheva & Davidov 2014; p. 747). Da die Stichprobengrösse für die Faktorenanalyse bei 100 liegen sollte (Bühner, 2011, p. 432), werden die Ergebnisse nur für die Gesamtstichprobe der Mitarbeitenden dargestellt.

Es werden explorative Faktorenanalysen durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen den teilweise neu formulierten und kombinierten Indikatoren zu analysieren. Es wird beschrieben woher die verschiedenen Items stammen und weshalb theoretisch eine Verbindung angenommen werden kann. Das Kaiser-Mayer-Olkin-Kriterium ist das Mass für die Eignung der Stichprobe für eine Faktorenanalyse, dieses sollte mindestens .50 betragen (vgl. Rost, 2013). Grundsätzlich wird angenommen, dass die Faktoren untereinander nicht korrelieren, deshalb wird eine orthogonale Varimax-Rotation durchgeführt (ebd., p. 229). Ausserdem wird das Ergebnis des Scree-Tests anhand der Eigenwerte berichtet, um die Anzahl extrahierter Faktoren zu begründen (ebd., p. 229). Die extrahierten Faktoren werden in einem zweiten Schritt noch auf Eindimensionalität geprüft (sekundäre Faktorenanalyse). Zur Interpretation der Faktoren wird eine Markierungsvariable beschrieben, das heisst, ein Indikator, der hoch mit dem entsprechenden Faktor korreliert.

Anschliessend an die Faktorenanalyse wird für die verwendeten Skalen der Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's α) mit SPSS 22© berechnet. Der Reliabilitätskoeffizient widerspiegelt, inwiefern die einzelnen Items untereinander korrelieren, kovariieren und inwiefern diese einen gemeinsamen latenten Faktor beschreiben (vgl. Rammstedt, 2004). Durch die Anzahl berücksichtigter Items steigt einerseits die Reliabilität (Messgenauigkeit) und die Wahrscheinlichkeit, dass auch „systematischen Messfehlern Rechnung getragen“ werden kann (Latcheva & Davidov 2014, p. 750; Rost, 2013, p. 229). Andererseits ist bezüglich des Verhältnisses von Anzahl Items und der Stichprobengrösse Vorsicht geboten. Field (2009) schlägt vor, dass mindestens 10-15 Personen pro Indikator vorhanden sein sollten (ebd., p. 647). Der Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's α) liegt zwischen 0 (keine Konsistenz) und 1 (vollständige Übereinstimmung) (Krebs & Menold 2014, p. 439).

$$\alpha = \frac{n\bar{r}}{1 + \bar{r}(n - 1)}$$

(n= Gesamtanzahl der Items; r=mittlere Korrelation der Items)

Für die Güte der Skala werden folgende Kriterien verwendet (vgl. Tab. 8; Bortz & Döring, 2006; Rost, 2013, p. 226).

Tab. 8: Darstellung der Gütekriterien der Faktoren und Reliabilitätsanalysen

Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's α)		Item-Trennschärfe (r_{it})		Korrelationskoeffizienten (Faktorenanalyse)	
>.90	Sehr hoch	$r_{it} < .3$	Ungenügend	<.2	Sehr geringe Korrelation
.80 bis .90	Hoch	$.3 \leq r_{it} < .4$	Knapp	$.2 \leq r < .5$	Geringe Korrelation
.70 bis .80	Befriedigend	$.4 \leq r_{it} < .5$	Mittel	$.5 \leq r < .7$	Mittlere Korrelation
.60 bis .70	knapp ausreichend	$r_{it} \geq .5$	Hoch	$.7 \leq r < .9$	Hohe Korrelation
.50 bis .60	revisionsbedürftig			>.9	Sehr hohe Korrelation
$\alpha < .50$	Unbrauchbar				

Quelle: Bortz & Dörig, 2011, p. 219.

Die Item-Trennschärfe r_{it} beschreibt, inwiefern die Antworten eines bestimmten Items das Antwortverhalten der Teilnehmenden insgesamt prognostizieren (Krebs & Menold, 2014, p. 430) und inwiefern das Item zwischen Personen mit hohen und Personen mit niedrigen Ausprägungen zu trennen vermag (Bortz & Dörig, 2011, p. 219). Negativ formulierte Items müssen vor der Reliabilitätsanalyse ausserdem umgepolt werden. Im Folgenden wird versucht die verschiedenen Skalen soweit zu optimieren, dass sie befriedigende Reliabilitätswerte aufweisen und mit einer möglichst sparsamen Itemanzahl das Konstrukt verlässlich beschrieben werden kann. Deshalb werden Indikatoren mit einer Trennschärfe unter .3 gelöscht, da sie sich für die Beschreibung der Skala nicht gut eignen. Ausserdem werden die Items aufgrund von inhaltlichen Argumentation geprüft und nicht nur aufgrund der statistischen Kennwerte eliminiert, da sonst die Gefahr der Überhomogenisierung durch sprachliche Ähnlichkeit der Items und der Bildung eines „Methodenfaktors“ besteht (Bühner, 2011; Krebs & Menold, 2014, p. 434).

9.1.2.1.3 Umgang mit fehlenden Werten

Um möglichst vollständige Daten zur Auswertung zur Verfügung zu haben, wurden verschiedene Strategien zur Vermeidung von systematischem Ausfall (Unit-Nonresponse) eingesetzt (Engel & Schmidt, 2014, p. 338; Messingschlager, 2012). Die Tagesschulangebote wurden mehrmals und mit unterschiedlichen Strategien (Flyer, Telefonat, Email, während der Intervention etc.) informiert und aufgefordert den Fragebogen auszufüllen. Trotzdem besteht die Möglichkeit, dass systematische Verzerrungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote vorliegen. Um diese Ausfälle in der Stichprobe genauer zu betrachten, werden deshalb Missinganalysen für die Indikatoren der multiprofessionellen Kooperation durchgeführt. Die jeweilige Missing-Bedingung gilt dann für den gesamten Datensatz.

Theoretisch kann unterschieden werden, ob die Angaben komplett zufällig fehlen (MCAR – Missing Completely at Random) oder der Ausfall systematisch mit einer bestimmten anderen Variable im Zusammenhang steht (z. B. MAR – Missing at Random). Der Little-Test gibt an, inwiefern die fehlenden Werte zufällig zustande kommen (erfüllen der MCAR-Bedingung). Wird dieser Test signifikant, dann muss angenommen werden, dass die fehlenden Werte nicht komplett zufällig entstanden sind (Baltes-Götz, 2013). Die Erhebung möglichst vieler „Merkmale mit Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für fehlende Werte“ (ebd., p. 10). ermöglicht es, die Plausibilität der MAR-Bedingung zu erhöhen. Wenn auch die Höhe der Ausprägung der Variable von anderen Variablen abhängig ist, dann spricht man von Missing Not at Random (ebd., p. 11; Messingschlager, 2012, p. 5; Engel

& Schmidt, 2014, p. 343; Cielebak & Rässler, 2014, p. 374). Relevant ist vor allem diese letzte Kategorie, da hier ein systematischer „Ausfallmechanismus“ (Messingschlager, 2012, p. 6) vermutet werden muss. Da systematische Ausfälle die Selektivität der Aussagen in den weiteren Analysen beeinflussen, wurde mit SPSS eine Missing Value Analysis (MVA) durchgeführt.

Je nach Analyse und Missingstruktur können unterschiedliche Strategien zum Umgang mit fehlenden Werten verfolgt werden. Wenn Fälle ausgeschlossen werden oder die Ausfälle eine bestimmte Systematik aufweisen, besteht die Gefahr, dass entweder die Parameterschätzungen verzerrt werden und andererseits, dass die vorhandenen Informationen nicht ausgeschöpft werden können (Baltes-Götz, 2013, p. 22-23; Furthmüller et al., 2011). Um die Stichprobe möglichst genau darstellen zu können, werden die Fälle in deskriptiven Auswertungen paarweise ausgeschlossen, das heisst je nach Missingstruktur der verwendeten Variablen oder Skalen (Cielebak & Rässler, 2014, p. 374, Engel & Schmidt, 2014, p. 343)¹⁵. Somit werden in den Faktoren- und Reliabilitätsanalysen unterschiedlich grosse Stichproben berichtet, jedoch entsteht weniger Verzerrung durch systematisch fehlende Werte.

Wenn die MAR Bedingung erfüllt und also wenn keine Systematik in den Missings festgestellt werden kann, wird die ipsative Mittelwerts-Imputation angewendet (Baltes-Götz, 2013; Latcheva & Davidov, 2014). Das heisst, Summenscores der Skalen werden gebildet, auch wenn nicht alle Items der Skala ausgefüllt wurden. Dies ist deshalb möglich, weil bei der Reliabilitätsanalyse angenommen wird, dass die Items annähernd austauschbar sein und einen ähnlichen Beitrag zur Skalenmittelwert leisten sollten (Baltes-Götz, 2013). Die Anzahl verwendeter Items zur Skalenberechnung variiert je nach dem, wie viele Items die Skala beschreiben und wie hoch die Reliabilität der Skala ist, soll aber auf mindestens 50% der Items beruhen (Schafer & Graham, 2002, zit. nach Baltes-Götz, 2013, p. 22). Dazu sollten die Items möglichst ähnliche Verteilungsmasse (Standardabweichungen und Mittelwerte) aufweisen.

9.1.2.2 Gruppenvergleiche – T-Tests

Bei den Gruppenvergleichen werden die Skalenmittelwerte von unterschiedlichen Untersuchungsgruppen mit einander verglichen. Dabei wird angenommen, dass Unterschiede im Antwortverhalten auf bestimmte Merkmale von Personen oder Personengruppen zurückzuführen sein können (Bortz & Schuster, 2010, p. 120ff.). Mit dem t-Test für unabhängige Stichproben wird berechnet, ob eine bestimmte Bedingung einen signifikanten Unterschied in den Mittelwerten der Gruppen zur Folge hat (Field, 2009, p. 334ff.). Anschliessend wird die Stärke des Effekts des gefundenen Unterschieds berechnet. Zur Interpretation wird auf Cohen (1992) verwiesen, der argumentiert, dass bei $d=.20$ von einem kleinen, $d=.50$ von einer mittleren und bei $d=.80$ von einem grossen Effekt ausgegangen werden kann (ebd., p. 157). Die t-Tests werden für den Vergleich der Mittelwerte zwischen den zwei Untersuchungsgruppen verwendet. Der Levene-Test prüft die Voraussetzung auf Varianzhomogenität der untersuchten Gruppen. Wenn dieser Test einen signifikanten Wert annimmt, spricht dies für heterogene Varianzen, was bedeutet, dass im Folgenden die angepassten Teststatistiken (df und t angepasst) berücksichtigt werden müssen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, p. 121).

¹⁵ Beim listenweisen Fallausschluss werden nur komplette Fälle in die gesamten Berechnungen einbezogen („complete-case Analysis“). Wenn angenommen wird, dass eine hohe Anzahl von Missings besteht, ist dies aufgrund der hohen Ausfälle jedoch nicht zu empfehlen (vgl. ebd.).

9.1.2.3 Latente Modellierung der Gruppenunterschiede und Zusammenhänge

Anschließend an die deskriptiven und explorativen Analysen werden die Gruppenunterschiede und Zusammenhänge zwischen den Variablen und Indikatoren anhand komplexerer, multivariater Analysen auf latenter Ebene überprüft. In der latenten Modellierung werden statistische Zusammenhänge zwischen verschiedenen gemessenen Indikatoren (manifeste Variablen) anhand von theoretischen Konstrukten (latente Variablen) modelliert. Das heisst, es wird für jedes einzelne Konstrukt ein Messmodell aufgestellt, welches auf vorgängig getroffenen, theoretischen oder empirischen Annahmen bezüglich des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Indikatoren beruht (Geiser, 2010). Das latente Konstrukt soll die Korrelationen zwischen verschiedenen Indikatoren erklären (ebd., p. 41). Im Gegensatz zur additiven Skalenbildung in SPSS, können in der latenten Modellierung indikator-spezifische Varianzanteile oder Fehlervarianzen mit berücksichtigt werden. Dies ist vor allem relevant, um systematische Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmenden innerhalb der Stichprobe aufzudecken. Die latenten Analysen werden mit der Analysesoftware Mplus (Muthén & Muthén, 2010) durchgeführt.

9.1.2.4 Berechnung des Generalfaktorenmodells und latente Gruppenanalyse

Die latente Modellierung bietet verschiedene Möglichkeiten, um die Antwortstruktur der Studienteilnehmer zu untersuchen. Dazu dienen zum Beispiel die Prüfung des Generalfaktorenmodells (anhand der konfirmatorischen Faktoranalyse (CFA) zwischen den verschiedenen Dimensionen der Kooperation) sowie die Gruppenanalyse (multigroup analysis). Im Gegensatz zu einem Summenscore sind die Messfehler auf Indikatorebene in den latenten Faktoren repräsentiert und werden somit auch in komplexeren Modellen berücksichtigt. Mindestens zwei Dimensionen sollten gemeinsam auf einen Faktor laden (vgl. ebd.).

Tab. 9: Gütekriterien latenter Messmodelle (Geiser, 2010, p.60; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003)

Indikator	Kriterien	Definition und Interpretation
Chi-square of model fit (Zielmodell)	$p > .05$	Dieser Chi-Quadrat-Test berichtet die Passungst Statistik für das Zielmodell. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Modell von den Daten abweicht soll möglichst gering sein, das heisst, der Chi-Quadrat-Test soll möglichst nicht signifikant werden.
Chi-square of Model fit for baseline model (Unabhängigkeitsmodell)	$p > .05$	Annahme der Unabhängigkeit der Daten. Die Hypothese, dass die Daten untereinander unkorreliert sind soll abgelehnt werden. Der Chi-Quadrat-Test für das Ausgangsmodell (baseline model) soll möglichst nicht signifikant werden.
df (Degrees of Freedom)		Differenz der Anzahl vorhandenen Informationen (Varianzen, Kovarianzen, Mittelwerte der manifesten Variablen) minus der Anzahl geschätzter Modellparameter (p. 60).
Chi-square Differenztest		Modellvergleich zwischen verschiedenen geschachtelten Modellen. Die Modelle haben eine gleiche Struktur, aber haben mehr Restriktionen. Ist der Test signifikant, dann heisst das, dass das stärker restringierte Modell (z.B. Gruppenvergleich) schlechter auf die Daten passt.
CFI / TLI	> 0.95	Beide Masse beziehen sich auf einen Vergleich des Zielmodells mit dem Unabhängigkeitsmodell. Das Zielmodell passt deutlich besser auf die Daten und kann als gut bezeichnet werden, wenn der CFI (Comparative-Fit-Index) und der TLI (Tucker-Lewis-Index) über 0.95 liegen.
RMSEA & SRMR	≤ 0.05	Weitere Gütekriterien sind der Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA) und das Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR). Beide Masse sollten kleiner oder gleich 0.05 sein, denn sie beschreiben die Wahrscheinlichkeit, mit der das Zielmodell auf die Daten passt.
Residuen	< 1.96	Residuen sind wichtig um herauszufinden, wo mögliche Schwierigkeiten der geschätzten Modelle liegen können. Sie bezeichnen die geschätzten Kennwerte unter der Annahme des Zielmodells. In standardisierter Form sind sie direkt interpretierbar. Standardisierte Werte die grösser als $z > 1.96$ sind, sprechen für eine Über- oder eine Unterschätzung des entsprechenden Parameters.

In der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird eine Faktorenladung jeweils auf 1 gesetzt und definiert somit die Metrik des Faktors (ebd., p. 58). Sowohl für die Überprüfung des Generalfaktorenmodells, sowie die Multigruppenanalysen gelten dieselben Gütekriterien (vgl. Tab. 9). Ziel der Analysen ist, dass das theoretische Modell einen guten Modell-Fit aufweist, das heisst, dass das theoretische Modell gut auf die vorhandenen Daten passt. Grundsätzlich wird zwischen dem Zielmodell und dem Unabhängigkeitsmodell unterschieden. Die Kriterien für einen guten Modellfit werden in der Tabelle 9 zusammengefasst (vgl. Geiser, 2010, p. 60-61).

Die gerechneten Modelle können anhand von verschiedenen Gütekriterien beurteilt werden, da diese unterschiedliche Vor- und Nachteile aufweisen. Die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Modell wird aufgrund der Vorannahmen getroffen. Die konfirmatorische Faktorenanalyse in Mplus geht davon aus, dass ein bestimmtes theoretisches Konstrukt (Faktor) durch spezifische gemessene manifeste Indikatoren (Items) repräsentiert werden kann. Im Generalfaktor (1-Faktor)-Modell wird angenommen, dass die Varianz der Indikatoren durch einen gemeinsamen Faktor verursacht wird. Weitere Unterschiede zwischen den Indikatoren kommen nur zufällig zustande, sind auf Messfehler oder indikatorspezifische Varianz zurückzuführen (Geiser, 2010, p. 64). Das heisst, dass nur eine der Dimensionen gemessen werden muss, um das gesamte latente Konstrukt angemessen abzubilden. Die Zusammenhänge zwischen dem latenten Konstrukt und den Indikatoren werden mit dem by-Statement (gemessen durch) spezifiziert und ausser beim ersten Indikator frei geschätzt. Die Faktorladungen werden anhand der standardisierten Korrelationen (r) berichtet. Damit die Aussagen der Teilnehmenden unterschiedlicher Subgruppen miteinander verglichen werden können, muss Messinvarianz der Daten angenommen werden. Das heisst, es wird grundsätzlich in MPlus angenommen, dass keine systematischen Unterschiede zwischen Gruppen bestehen. Bezüglich der Invarianz können verschiedene Stufen erreicht werden, die auf den folgenden Annahmen basieren (Temme & Hildebrandt, 2009). Wenn zwischen den Gruppen keine konfigurale Invarianz besteht, dann bedeutet dies, dass in den Gruppen unterschiedliche Konstrukte miteinander verglichen werden. Das heisst, dass die beiden Gruppen keinen einheitlichen „gedanklichen Bezugsrahmen bei ihrer Reaktion auf die Fragen bzw. Statements eines Messinstruments“ (ebd., p. 15) haben. Dies wird anhand der Struktur der Faktorladungen ersichtlich (Faktorladungsmatrix), die auf gruppenspezifische Muster untersucht wird. Wird dieses Modell nicht signifikant, dann kann vermutet werden, dass sich die Gruppen bezüglich der Bewertung der Konstrukte voneinander unterscheiden, somit sind weitere Gruppenvergleiche unzulässig und Invarianztests nicht notwendig. Wenn die konfigurale Invarianz gegeben ist, aber die Faktorenladungen zwischen den Gruppen unterschiedlich sind, dann besteht keine metrische Invarianz, was eine Voraussetzung für die Berechnung von einheitlichen Skalen sowie die Anwendung von gleichen Skalen ist. Damit die Mittelwerte zwischen den verschiedenen Gruppen miteinander verglichen werden können, muss eine skalare Invarianz bestehen, das heisst, die Faktorenladungen und Intercepts müssen zwischen den verschiedenen Gruppen gleich sein (vgl. ebd.). In der Multigruppenanalyse werden durch die Unterscheidung der Gruppen mehr Parameter im Modell restringiert. Die Ergebnisse der Gruppenanalyse beziehen sich auf den Vergleich von verschiedenen Modellen, anhand der Gütekriterien wird eingeschätzt, welches Modell am besten auf die vorliegenden Daten passt (ebd.).

9.1.3 Instrumente der Teilstudie 1

Zur Skalenkonstruktion wurden verschiedene Ansätze der Erhebung der multiprofessionellen Kooperation verfolgt. Dabei konnte auf verschiedene Erhebungsinstrumente aus der Lehrerkooperation (z.B. bezüglich der Zufriedenheit mit der Kooperation; Maag Merki et al., 2007) und der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagschulen (Holtappels et al., 2007) zurückgegriffen werden (vgl. Tab. 10). Weitere Anhaltspunkte bieten Studien zur Kooperation in pädagogischen Teams, wie zum Beispiel bezüglich der fallbezogenen Zusammenarbeit (Roos & Wandeler 2012, p. 304). Vorüberlegungen zur Erhebung basieren ausserdem auf der qualitativen Studie zur multiprofessionellen Kooperation in Tagesschulen in der Schweiz (Schüpbach et al., 2012) und auf einer Mitarbeit in der Studie Educare TaSe bei Prof. Marianne Schüpbach (Laufzeit 2012-2017). Massgeblich für die Entwicklung der Skala der „gemeinsamen handlungsleitenden Ziele“ der multiprofessionellen Kooperation anhand des Teacher Collaboration Assessment Rubric (TCAR), war eine Pilotstudie in den USA und in der Schweiz (Kanton Basel Stadt). Die deskriptiven Verteilungen der Items basieren auf dem ersten Erhebungsfragebogen zu t0. Die folgende Tabelle 10 bietet einen Überblick über die in diesem Kapitel relevanten Skalen.

Tab. 10: Quellen der Konstrukte und Skalen der Teilstudie 1

Konstrukt/Skala	Subskalen	Literatur
Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten (HK)	Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots (HK_TS)	Maag Merki et al., 2007 Jutzi et al., 2013 Schüpbach, 2013-2017
	Kooperation mit der Schule (HK_SS)	
Inhalte der Kooperation (IK)	akademisch-orientierte (IK_AO)	Schüpbach, 2013-2017 Schüpbach et al., 2012
	sozialpädagogisch-orientiert (IK_SO)	Quellenberg, 2009
Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)		Bonsen & Rolff, 2006 Roos & Wandeler, 2012 Maag Merki et al., 2007
gemeinsame handlungsleitende Ziele der multiprofessionellen Kooperation (HZK)	Förderorientierung (HZK_FO)	Bonsen & Rolff, 2006 Gajda & Koliba, 2008
	Koordinationsorientierung (HZK_KO)	Woodland et al., 2012 Woodland & Hutton, 2012

9.1.4 Ergebnisse der Teilstudie 1

Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation anhand der eingesetzten Skalen dargestellt. Nach einer Beschreibung der Quellen und theoretischen Grundlagen der Skalen werden die deskriptiven Merkmale, Ausprägungen und Verteilungen auf Indikator- und Skalenebene dargestellt. Ausserdem werden die Resultate der explorativen Faktorenanalyse sowie der Reliabilitätsanalyse beschrieben.

9.1.4.1 Kooperationsmöglichkeiten 1: Häufigkeit der Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten

Die Skala “Häufigkeit der genutzten Kooperationsmöglichkeiten” (HK) beschreibt, inwiefern unterschiedliche Möglichkeiten der professionellen Kooperation (informell/formell) im Alltag genutzt werden. Es wurde gefragt, *in welchem Rahmen die Mitarbeitenden während ihrer Arbeitszeit die Möglichkeit haben, sich mit anderen Personen auszutauschen*. Auf Basis des Forschungsstandes wird angenommen, dass die Ausprägung der Kooperationsmöglichkeiten Ausdruck davon ist, inwiefern zeitliche Ressourcen in die Kooperation investiert werden (Bauer, 2004). Die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten wurden aus der SERELISK-Studie (Maag Merki et al., 2007) übernommen und an den Kontext der Tagesschulangebote adaptiert. Für die Erhebung wurde auf die örtliche Dimension (vgl. auch Dizinger, 2015) der multiprofessionellen Kooperation verzichtet, um die Komplexität der Frage zu verringern. Durch die zeitliche Dimension der Häufigkeit sollen konkrete Kooperationstätigkeiten erinnert werden.

Für die Adaptation der Skala wurden 10 neue Items als Kooperationsmöglichkeiten (formell/informell) und mit unterschiedlichen Kooperationspartnern (innerhalb des Tagesschulangebots/ mit den Akteuren der Schule) formuliert und die Skalierung um eine Stufe erweitert. Die Teilnehmenden bewerten anhand einer 6-Punkte Likert-Skala (1=jährlich bis 6= mehrmals täglich), wie oft sie die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten nutzen. Die Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem Unterricht und dem Tagesschulangebot liessen sich aus den der qualitativen Studie herauskristallisieren (Jutzi et al., 2013; Schüpbach et al., 2012). Dabei wurden sowohl formelle als auch informelle Formen berücksichtigt. Auf eine genauere Erhebung von verschiedenen Kooperationsgefässen wurde verzichtet (wie zum Beispiel ein Pendelheft oder Email etc.). Ausserdem wurden für die Beschreibung der Kooperation mit den Lehrpersonen und innerhalb des Tagesschulangebots ähnlich Kooperationsmöglichkeiten gewählt, um einen Vergleich zwischen den beiden Kontexten zu ermöglichen. Es wird also angenommen, dass die Skala aus 10 Items zwei verschiedene Faktoren aufweist: Die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots und die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

Explorative Faktorenanalyse für die Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten (HK)

Im Kontext der Tagesschulangebote zeigt die explorative Faktorenanalyse anhand der orthogonal-rotierten Komponentenmatrix (VARIMAX), dass sich die theoretisch postulierten zwei verschiedenen Faktoren klar unterscheiden lassen ($KMO=.74$; $(X^2(36)=290.47, p<0.001)$). Das signifikante Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) weist darauf hin, dass eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items besteht, damit eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann und sich jedoch nicht mehr als zwei Faktoren mit einem Eigenwert grösser als 1 extrahieren lassen (vgl. Tab. 11). Der erste Faktor erklärt 41%, der zweite 24% der Varianz mit einem Eigenwert von 3.78, respektive 2.14. Die Faktorenladungen sind mit über .68 hoch und die verschiedenen Items weisen keine Doppelladungen auf, das heisst, dass die Faktorenstruktur klar bestimmt werden kann (vgl. Tab. 11).

Die sekundäre Faktorenanalyse zeigt, dass sowohl die *Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots* (HK_TS) (KMO=.68 und ($X^2(6)=173.21$, $p<0.000$), wie auch die *Kooperation mit der Schule* (HK_SS) (KMO=.77 und $X^2(10)=231.89$, $p<0.000$), für die Mitarbeitenden eindimensional sind und hohe Korrelationen über .65 aufweisen (HK_TS; N=213; Eigenwert =2.15; HK_SS; N=67, Eigenwert= 3.61).

Tab. 11: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten" (HK)

<i>Inwiefern haben Sie die Möglichkeit sich im Rahmen Ihrer Arbeitszeit mit anderen Personen auszutauschen?</i>		<i>HK_TS</i>	<i>HK_SS</i>
<i>Häufigkeit der Zusammenarbeit (HK)</i>			
HK_1	...in informellen Gesprächen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	.13	.69
HK_2	...in administrativen Sitzungen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	.01	.81
HK_3	...in inhaltlich/pädagogisch-orientierten Sitzungen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	-.08	.82
HK_4	...im persönlichen Austausch mit der Tagesschulleitung.	.37	.69
HK_5	...in informellen Gesprächen mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.	.75	.13
HK_6	...bei der Teilnahme an Schulkonferenzen.	.91	-.09
HK_7	...in administrativen Sitzungen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.	.91	.02
HK_8	...in inhaltlich/pädagogisch-orientierten Sitzungen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.	.79	.09
HK_9	...im persönlichen Austausch mit der Schulleitung.	.71	.31

n = 65; Skalierung: 1= jährlich, 2= ca. halbjährlich, 3=ca. einmal monatlich, 4=ca. einmal wöchentlich, 5=ca. einmal täglich; 6=mehrmals täglich; Faktorladungen > .40 sind fett hervorgehoben. HK=Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten.;

Eigenschaften der revidierten Items und Skalen: Explorative Datenanalyse auf Itemebene

Die Verteilung der Items zeigt (vgl. Tab. 12), dass ein bedeutender Unterschied zwischen den verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten bezüglich der Häufigkeit der Nutzung besteht. Die Mitarbeitenden arbeiten mit ihren Kollegen *innerhalb der Tagesschulangebote* am häufigsten in informellen Gesprächen zusammen. Der Austausch findet oft wöchentlich oder täglich statt ($M=4.69$; $SD=1.10$). Bei diesem Item unterscheiden sich die Mitarbeitenden auch am stärksten, was in der hohen Standardabweichung über 1 deutlich wird. Rund einmal monatlich bis einmal wöchentlich findet ein Austausch mit der Leitungsperson des Tagesschulangebots statt ($M=3.61$, $SD=1.21$). Durchschnittlich sind administrative Sitzungen und inhaltlich-pädagogisch orientierte Sitzungen monatlich oder halbjährlich angesetzt. Die Standardabweichung ist bei der formellen Zusammenarbeit geringer, das heisst, dass zwischen den Angaben der Mitarbeitenden weniger Varianz besteht. Dies ist auch erklärbar, da die informellen Sitzungen meist für alle verbindlich sind und informelle Absprachen eher situativ aufgrund individueller Motive initiiert werden können. Für die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots ist die Stichprobengrösse relativ konstant und auch die Itemtrennschärfen (r_{it}) von über .3 weist darauf hin, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen Itemausprägung und dem erreichten Wert einer Person auf der Gesamtskala besteht. Das heisst, dass die verschiedenen Items einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung der Varianz der gesamten Skala leisten. Es zeichnet sich jedoch ein Unterschied zwischen den informellen und den formellen Gefässen ab, wobei der Beitrag der formellen Gefässe zum Skalenwert etwas grösser ist.

Tab. 12: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten" (HK)

<i>Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten (HK)</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten im Tagesschulangebot (HK_TS)				
HK_1 ...in informellen Gesprächen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	255	4.69	1.10	.45
HK_2 ...in administrativen Sitzungen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	247	2.79	.68	.52
HK_3 ...in inhaltlich/pädagogisch-orientierten Sitzungen mit Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	226	2.66	.87	.53
HK_4 ...im persönlichen Austausch mit der Leitungsperson des Tagesschulangebots.	243	3.61	1.21	.43
Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten mit unterrichtenden Lehrpersonen (HK_SS)				
HK_5 ...in informellen Gesprächen mit unterrichtenden Lehrpersonen.	178	3.28	1.37	.64
HK_6 ...bei der Teilnahme an Schulkonferenzen.	95	2.34	1.13	.79
HK_7 ...in administrativen Sitzungen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.	95	2.35	.99	.81
HK_8 ...in inhaltlich/pädagogisch-orientierten Sitzungen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.	95	2.32	1.08	.67
HK_9 ...im persönlichen Austausch mit der Schulleitung.	105	2.48	1.29	.64

n = Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung, *r_{it}*=Itemtrennschärfe; Skalierung: 1= jährlich, 2= ca. halbjährlich, 3=ca. einmal monatlich, 4=ca. einmal wöchentlich, 5=ca. einmal täglich; 6=mehrmals täglich. HK=Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten; HK_TS= innerhalb des Tagesschulangebots, HK_SS=mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

Für die Kooperation mit der Schule zeigt sich, dass die Mitarbeitenden deutlich weniger häufig – das heisst durchschnittlich nur einmal im Monat – unterrichtende Lehrpersonen der Schule für einen informellen Austausch treffen (*M*=3.28; *SD*=1.37, siehe Tab. 12). Die Items tragen alle einen wichtigen Beitrag zur Skala bei, was an den hohen Itemtrennschärfen (*r_{it}*) ersichtlich wird. Interessant ist, dass sich die Mittelwerte der Items zur formellen Kooperation mit der Schule in der Bewertung der Mitarbeitenden nur wenig unterscheiden. Ausserdem zeigt die Tabelle 12 eine starke Reduktion der Stichprobe zwischen den Angaben zur Kooperation mit der Schule insgesamt und im Speziellen bezüglich des Austauschs mit der Schulleitung sowie die Teilnahme an formellen Gefässen.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Die Mittelwerte streuen für beide Erhebungszeitpunkte (t0-t1) um 3.5. für die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots; und zwischen 2.5 und 3 für die Kooperation mit der Schule. Auch die internen Konsistenzen beider Skalen (Cronbach's Alpha) sind über die Zeitpunkte hinweg konstant. Die Skala zur Kooperation innerhalb der Tagesschulangebote für die Mitarbeitenden ist als sehr gut zu bezeichnen (Rost, 2013). Die Skala eignet sich für die Darstellung, wie die Mitarbeitenden die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots (HK_TS) wahrnehmen und kann für weitere Berechnungen verwendet werden. Die Reliabilität der Skala zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule (HK_SS) ist deutlich höher und als herausragend zu bezeichnen.

Tab. 13: Eigenschaften der Skala "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten"

		<i>Bereich</i>					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>Potentiell</i>	<i>tatsächlich</i>	<i>Schiefe</i>
Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten im Tagesschulangebot (HK_TS)							
t0	213	3.46	.70	.68	1-6	1-5.5	-.48
t1	125	3.47	.69	.65	1-6	1.75-5.5	.18
Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule (HK_SS)							
t0	77	2.63	.98	.87	1-6	1-4.2	-.28
t1	45	2.79	1.06	.87	1-6	1-4.8	.01

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *α*= Cronbach's Alpha. t0= erster Erhebungszeitpunkt, t1= zweiter Erhebungszeitpunkt. HK=Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten; HK_TS= innerhalb des Tagesschulangebots, HK_SS=mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

Ersichtlich wird schon im Vergleich der Lagemasse der Items und Skalen, dass die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots einen höheren Mittelwert aufweist (t0: *M*=3.46; *SD*=.70), das heisst, im diese Kooperationsmöglichkeit im Durchschnitt häufiger genutzt wird, als die Kooperation mit der Schule (t0: *M*=2.64; *SD*=.98). Insgesamt werden die itemspezifischen Beiträge zum Mittelwert (z.B. formelle und informelle Gefässe) sowie auch die Varianz der Angaben zwischen den Teilnehmenden durch die Skalenbildung ausgleichen. Die Skala reflektiert somit einen Gesamtwert für die durchschnittliche Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten im jeweiligen Kontext (mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule/ im Tagesschulangebot) (vgl. Tab. 13).

9.1.4.2 Kooperationsmöglichkeiten 2:Kooperationsinhalte (IK)

Die Kooperationsmöglichkeiten können auch anhand der Kooperationsinhalte dargestellt werden. Die im Folgenden beschriebene Skala sollergünden, inwiefern unterschiedliche Inhalte in der Zusammenarbeit fokussiert werden. Die Skala zu den Kooperationsinhalten wurde in der Studie zu den Tagesschulangeboten in der Schweiz (Schüpbach et al., 2012; Schüpbach, 2013-2017) konstruiert. Es werden verschiedene Bereiche von möglichen Inhalten der multiprofessionellen Kooperation abgedeckt. Sowohl Studien aus dem amerikanischen Forschungsraum (Woodland et al., 2013) sowie die deutsche Längsschnittstudie StEG (Holtappels et al., 2009; 2011; Quelenberg, 2009) weisen darauf hin, dass die Qualität und damit einhergehend auch die Wirksamkeit von Tagesschulangeboten von der Lern- und Lernzielorientierung der Angebote abhängig sind. Ausserdem lassen verschiedene Studien (Behr et al. 2007; Speck et al., 2011b) den Schluss zu, dass Kooperationen zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und unterrichtenden Lehrpersonen hauptsächlich bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler stattfinden. Kooperationen können vor allem dann fruchtbar sein, wenn sie auf bestimmte Inhalte und Themen und die spezifische Förderung von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind. Dabei können verschiedene inhaltliche Themen im Alltag ausgemacht werden, in denen die Zuständigkeitsbereiche von Schule und Tagesschulangebote überlappen und somit eine Absprache oder Koordination begünstigen können (z.B. Hausaufgaben, disziplinarische Probleme, Förderung etc.) (vgl. z.B. Speck et al., 2011b; Dizinger et al., 2011a). Die fokussierten Kooperationsinhalte weist also darauf hin, bezüglich welcher Themen eine multiprofessionelle Kooperation als sinnvoll und gewinnbringend erachtet wird.

Explorative Faktorenanalyse für die Kooperationsinhalte (IK)

Für diese Studie wurden nur die Einleitungstexte, sowie die Skalierung im Vergleich mit der Studie Educare TaSe angepasst (Reduktion der 5-Punkte-Likert-Skala zu einer 4-Punkte-Likert-Skala). Für diese Skala wurden

die Mitarbeitenden gebeten, zu *verschiedenen Inhalten und Themen anzugeben, inwiefern sie sich dazu mit den unterrichtenden Lehrpersonen austauschen*. Die Skalierung bezieht sich hier auf eine allgemeine Einschätzung und nicht die genaue zeitliche Dimension, wie dies bei der Skala der Häufigkeit verwendet wurde.

Die Stichprobe der Mitarbeitenden ($N=266$; $KMO = .82$; $X^2(21)=706.69$, $p<.001$) erweist sich als geeignet für die Faktorenanalyse und es kann eine Struktur mit zwei unterschiedlichen Faktoren abgebildet werden. Das Item „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen“ (IK_3) weist eine Doppelladung mit einer geringen Korrelation von $>.4$ auf (vgl. Tab. 14). Das heisst, dass eine Zuordnung zu einem Item der theoretischen Faktoren nicht ganz klar erfolgt. Da die Differenz der Doppelladungen auf IK_3 nur gering ist (IK_3 $r_{it}=.62$ respektive $r_{it}=.57$), wurde entschieden, dieses Item inhaltlich dem ersten Faktor zuzuordnen (vgl. Tab. 14). Bei den anderen Items sind die Faktorenladungen über $.6$ (mittlere Korrelationen) und somit klar durch die orthogonale Rotation (Varimax) interpretierbar. Inhaltlich können die beiden Skalen so interpretiert werden, dass sich die Items in zwei unterschiedliche Themenschwerpunkte aufteilen lassen:

- erstens die Kooperation bezüglich *akademisch-orientierter Inhalte* (IK_{AO}) (z.B. Mathematik oder Sprachförderung, Hausaufgaben) und
- zweitens die Kooperation bezüglich *sozialpädagogisch-orientierter Themen* (IK_{SO}) (Umgang mit disziplinarischen Schwierigkeiten, sozio-emotionale Fähigkeiten, organisatorische Themen)

In beiden Bereichen können verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote entstehen. Die gefundenen Faktoren sind mit einem Eigenwert von $IK_{AO}=2.38$ und $IK_{SO}=2.22$ eindimensional und erklären für die Mitarbeitenden gemeinsam 67% der Varianz der Items.

Tab. 14: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Themen der Kooperation" (IK) für die Mitarbeitenden

Inhalte der Zusammenarbeit		IK_{AO}	IK_{SO}
IK_1	Umgang mit disziplinarischen Schwierigkeiten.	.22	.73
IK_2	Erledigung oder Kontrolle der Hausaufgaben.	.77	.13
IK_3	Förderung von Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen.	.62	.57
IK_4	Förderung sozio-emotionaler Fähigkeiten (z.B. Integration in die Gruppe etc.).	.34	.77
IK_5	Förderung der logisch-mathematischen Fähigkeiten (z.B. Rechnen).	.86	.24
IK_6	Förderung der sprachlichen Fähigkeiten (z.B. lesen, schreiben, sprechen).	.80	.35
IK_7	Organisatorische Themen (z.B. An- und Abmeldung).	.12	.70

$n = 221$; Skalierung 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. Faktorladungen $> .40$ sind fett hervorgehoben. IK =Kooperationsinhalte. IK_{AO} = Kooperation bezüglich akademisch-orientierter Themen; IK_{SO} = Kooperation bezüglich sozialpädagogisch-orientierter Themen.

Eigenschaften der revidierten Skala

Die Verteilung der Items zeigt, dass die Mitarbeitenden die verschiedenen Themen der Kooperation unterschiedlich bewerten; die Standardabweichungen liegen alle leicht über $.95$ (vgl. Tab. 15). Am häufigsten findet die Kooperation bezüglich der Erledigung und Kontrolle der Hausaufgaben statt ($M=3.02$; $SD=.96$); Ausserdem bewerten die Mitarbeitenden aber auch Absprachen zu disziplinarischen Schwierigkeiten ($M=2.88$; $SD=.94$) als eher zutreffend. Es zeigt sich insgesamt, dass konkrete inhaltlich-akademische Förderung (IK_{AO}) zum Beispiel

bezüglich logisch-mathematischen ($M=2.15$; $SD=.94$) und sprachlichen Fähigkeiten ($M=2.40$; $SD=.93$) der Schülerinnen und Schüler noch eher weniger in der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen thematisiert wird.

Tab. 15: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Kooperationsinhalte“ (IK)

„Kooperationsinhalte“ (IK)		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
akademisch-orientierte Themen (IK_AO)					
IK_2	Erledigung oder Kontrolle der Hausaufgaben.	245	3.02	.96	.51
IK_5	Förderung der logisch-mathematischen Fähigkeiten (z.B. Rechnen).	230	2.15	.94	.76
IK_6	Förderung der sprachlichen Fähigkeiten (z.B. lesen, schreiben, sprechen).	230	2.40	.93	.72
sozialpädagogisch-orientierte Themen (IK_SO)					
IK_1	Umgang mit disziplinarischen Schwierigkeiten.	246	2.88	.94	.53
IK_3	Förderung von Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen.	240	2.68	1.00	.64
IK_4	Förderung sozio-emotionaler Fähigkeiten (z.B. Integration in die Gruppe etc.).	237	2.65	.96	.69
IK_7	Organisatorische Themen (z.B. An- und Abmeldung).	242	2.74	.97	.42

n = Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung, *r_{it}*=Itemtrennschärfe; Skalierung: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. IK=Kooperationsinhalte, IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen.

Im Faktor akademisch-orientierte Themen (IK_AO) sind die Trennschärfen grösser als $>.5$ und somit als hoch zu bezeichnen (vgl. Tab. 15). Das Item der organisatorischen Themen (IK_7) im Faktor der sozio-emotional orientierten Themen (IK_SO) liegt unter $.5$ und hat somit laut Döring und Bortz (2011) eine mittlere bis knappe Trennschärfe, das heisst, das Item korreliert eher gering mit der Skala und trägt weniger als die anderen Items zur Varianz der Skala bei. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen sowie die Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen weisen die höchsten Itemtrennschärfen auf.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Die interne Konsistenz der Skala zu den sozialpädagogischen-orientierten Themen ist über alle Zeitpunkte hinweg befriedigend ($>.7$) bis hoch ($>.8$) (vgl. Tab. 16). Ausserdem nutzen die teilnehmenden Mitarbeitenden auch den gesamten Bereich der Antwortmöglichkeiten aus. In der Skala wird ersichtlich, dass die akademisch-orientierten Themen einen etwas höheren Mittelwert aufweisen. Die Kooperation bezüglich spezifischer Themen findet aus Sicht der Mitarbeitenden noch eher nicht statt. Bei den meisten Zeitpunkten liegt die Schiefe der Skalen für die Mitarbeitenden um ± 0.5 , das heisst, dass näherungsweise eine Normalverteilung für die Skalen noch angenommen werden darf (vgl. Lienert & Ratz, 1994). Es zeigt sich bei der Bewertung der Förderung akademischer-orientierten Themen eine stärkere Streuung der Skalenmittelwerte.

Tab. 16: Eigenschaften der Skala Kooperationsinhalte (IK)

					<i>Bereich</i>		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>Potentiell</i>	<i>tatsächlich</i>	<i>Schiefe</i>
<i>akademisch-orientierte Themen (IK_AO)</i>							
t0	229	2.73	.75	.77	1-4	1-4	-.29
t1	127	2.72	.74	.79	1-4	1-4	-.73
<i>sozialpädagogisch-orientierte Themen (IK_SO)</i>							
t0	226	2.52	.81	.82	1-4	1-4	-.11
t1	126	2.56	.78	.83	1-4	1-4	-.36

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *A*= Cronbach's Alpha. t0= erster Erhebungszeitpunkt, t1=zweiter Erhebungszeitpunkt. IK=Kooperationsinhalte, IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen.

9.1.4.3 Einstellung 1: Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)

Die Einschätzung der Zufriedenheit beschreibt einen Aspekt der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation. Um diese abzubilden wurden Items aus unterschiedlichen Studien zu einer neuen Skala zusammengefasst. Ziel dieser Skala ist es, die Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der aktuellen und früheren Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen abschätzen zu können, das heisst, inwiefern die frühere Kooperation als positiv erlebt wurde und wie diese aktuell erlebt wird.

Die ersten drei Items beschreiben, wie die aktuelle Kooperation mit der Schule eingeschätzt wird, ob sie *bewusst stattfindet, gut geling und als bereichernd empfunden wird*. Das erste Item zur bewussten Aufnahme und Gestaltung von Kooperationsbeziehungen mit unterrichtenden Lehrpersonen stammt aus der Studie zu den professionellen Lerngemeinschaften aus der Skala „Kooperation“ (Bonsen & Rolff, 2006).¹⁶ Die zwei Items zum Gelingen der aktuellen Kooperation stammen aus der Studie von Roos und Wandeler (2012), welche die „Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich“ anhand der Kooperation in pädagogischen Teams untersucht hat. Die Items stammen aus der Skala zur „Professionalität der Zusammenarbeit im pädagogischen Team“ sowie aus der Skala „Effektivität der Zusammenarbeit im pädagogischen Team“.¹⁷ Zwei weitere Items beschreiben, inwiefern die früheren Erfahrungen mit der Kooperation als gewinnbringend und als gut empfunden wurden. Diese Items stammen aus der SERELISK-Studie von Maag Merki et al. (2007) und wurden sprachlich minimal an den Kontext der Tagesschulangebote angepasst. Zusätzlich wurde darauf geachtet, bei den verschiedenen Items sprachlich mit dem Pronomen „Ich“ auf eigene Erfahrungen hinzuweisen.

Explorative Faktorenanalyse für die Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)

Bei den 5 Items wurde gefragt: „*Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ein?*“. Die Skalierung wurde bei allen Items auf eine 4-Punkte-Likert-Skala (1=trifft gar nicht zu – 4=trifft genau zu) angepasst. Insgesamt eignet sich die Stichprobe für eine explorative Faktorenanalyse (N=190; KMO= .78; X²(10)=381.97, p<0.001). Bei der Rotation kein Faktor extrahiert, das heisst, dass die Skalen als eindimensional angesehen werden können (Eigenwert=3.04; 60.85% Varianzaufklärung). Auch bezüglich der Faktorenladungen weisen alle Items hohe Ladungen über .7 auf (siehe Tab. 17).

Tab. 17: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Zufriedenheit mit der Kooperation" (ZK)

<i>Zufriedenheit mit der Kooperation</i>		ZK
ZK_1	Ich versuche ganz bewusst, bei Schwierigkeiten den Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule aufzunehmen.	.77
ZK_2	Die Zusammenarbeit mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist bereichernd für mich.	.80
ZK_3	Die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bezüglich gelingt mir gut.	.79
ZK_4	Ich empfand die frühere Zusammenarbeit mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule in Bezug auf das Tagesschulangebot als gewinnbringend.	.73
ZK_5	In Bezug auf die Zusammenarbeit habe ich mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule schon früher gute Erfahrungen gesammelt.	.81

¹⁶ Die weiteren Items aus dieser Studie waren für den Kontext der Tagesschulangebote aufgrund der starken Unterrichtsfokussierung nicht geeignet.

¹⁷ Es wurden in der ersten Version des Fragebogens noch weitere Items aus diesen Skalen übernommen. Die Vorstudie zeigte jedoch, dass die Skala reduziert werden konnte, da die Items inhaltlich sehr ähnlich waren und von den Mitarbeitenden auch ähnlich bewertet wurden. Um die teilnehmenden Personen zu entlasten, wurde die Skala reduziert.

$n = 190$; Skalierung 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. Faktorladungen $> .40$ sind fett hervorgehoben. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation.

Eigenschaften der revidierten Skala

Die Unterschiede der Mittelwerte zwischen den verschiedenen Items sind gering und auch die Standardabweichungen weichen nur geringfügig voneinander ab. Grundsätzlich sind sich die Mitarbeitenden also einig, dass die Aussagen zur Zufriedenheit mit der Kooperation eher zutreffen (Streuung der Mittelwerte um $M=3$) (vgl. Tab. 18). Auch die Itemtrennwerte sind für die Items ähnlich gross und liegen weit über dem Kriterium von $.3$. Dies lässt auf eine konsistente Skala schliessen.

Tab. 18: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)“

Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
ZK_1	Ich versuche ganz bewusst, bei Schwierigkeiten den Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule aufzunehmen.	245	3.09	.87	.61
ZK_2	Die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist bereichernd für mich.	237	3.30	.72	.67
ZK_3	Die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bezüglich gelingt mir gut.	236	2.97	.72	.66
ZK_4	Ich empfand die frühere Zusammenarbeit mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule in Bezug auf das Tagesschulangebot als gewinnbringend.	206	2.98	.79	.58
ZK_5	In Bezug auf die Zusammenarbeit habe ich mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule schon früher gute Erfahrungen gesammelt.	203	3.01	.79	.68

n = Stichprobengrösse; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha; r_{it} = Itemtrennschärfe
Skalierung: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Die gesamte Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation“ (ZK) weist für die Mitarbeitenden einen über die Zeit hinweg konstant hohen Mittelwert ($M=3.06$) bei gleichzeitig geringer Standardabweichung ($SD=.61$) auf (vgl. Tab. 19). Diese Zustimmungstendenz und somit linksschiefe Verteilung lässt sich anhand der Schiefe der Skala feststellen. Insgesamt weist die Skala mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha=.84$ schon zu t_0 eine hohe Reliabilität auf, die sich über die Erhebungszeitpunkte zusätzlich positiv entwickelt. Somit ist die interne Konsistenz gegeben und die Skala für die Erfassung des latenten Konstrukts der Zufriedenheit der Kooperation reliabel.

Tab. 19: Eigenschaften der Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation“ (ZK)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>Bereich</i>		
					<i>Potentiell</i>	<i>tatsächlich</i>	<i>Schiefe</i>
t_0	190	3.06	.61	.84	1-4	1-4	-.45
t_1	113	2.98	.65	.86	1-4	1-4	-.84

n = Stichprobengrösse; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. t_0 = erster Erhebungszeitpunkt, t_1 = zweiter Erhebungszeitpunkt. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation.

9.1.4.4 Einstellungen 2: Ziele der multiprofessionellen Kooperation (HZK)

Als zweiter Aspekt der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation wird erhoben, inwiefern diese auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist. Diese können anhand von vier verschiedenen Bereichen unterschieden werden: Dialog, Entscheidung, Aktion und Evaluation (Gajda & Koliba, 2008; vgl. Kapitel 8.3.). In Anlehnung an Bonsen & Rolff (2006) wird mit dieser Skala die Ausrichtung auf „gemeinsame handlungsleitende Ziele“ (HZK) erhoben. Die meisten Items wurden jedoch spezifisch für den Kontext der multiprofessionellen Kooperation neu

formuliert.

Die Indikatoren basieren auf der Studie von Gajda & Koliba (2008), die in Anlehnung an die Kooperation in professionellen Lerngemeinschaften ein Modell zur Entwicklung der Kooperation von Lehrpersonen formuliert haben (vgl. Kapitel 5.1). Um dieses Instrument an den Kontext der Tagesschulangebote anzupassen, wurden während eines Forschungsaufenthalts die Items neu formuliert und adaptiert. Dabei mussten spezifische Ziele eruiert werden, die mit der multiprofessionellen Kooperation erreicht werden sollen. Die adaptierte Version wurde anhand von „think aloud protocols“ mit Fachexperten USA bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung und sprachlichen Formulierung validiert (Roth, Oliveri, Sandisman, Lyon-Thomas, Ercikan, 2013; APA, AERA, APA & NCME, 2014). Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass sich die Erwartungen an die Kooperation zwischen Unterricht und Tagesschulangebot (oder After-School Programme) an anderen Zielen ausrichten, als die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen. Die Items wurden umformuliert, teilweise gestrichen und in einer Pilotstudie in zwei Schulen mit After-School Programmen in Massachusetts erprobt. Anschliessend wurden die Items auf Deutsch übersetzt. In einem Pretest wurde die auf 10 Items und vier Bereiche reduzierte Skala in drei ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schweiz (Kanton Basel Stadt) getestet.

Explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse für die Ziele der Kooperation (HZK)

Um die Kooperationsziele zu untersuchen, wurde den Teilnehmenden die folgende Frage gestellt: „*Worauf ist die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ausgerichtet und wie läuft sie ab?*“. Die Skalierung wurde in einer 6-Punkte Likert-Skala vorgenommen. Aufgrund der theoretischen und empirischen Grundlage des adaptierten Instruments (Woodland et al., 2013) wurde angenommen, dass sich trotz der starken Anpassung und Reduktion der Items die viergliedrige Faktorenstruktur darstellen lassen: Dialog, Entscheidungen treffen, Handeln und Evaluation (vgl. Kapitel 5.1). Deshalb wurde eine konfirmatorische Hauptkomponentenanalyse mit vier festgelegten Faktoren orthogonaler Varimax-Rotation durchgeführt (Field, 2009, p. 641ff.). Die Stichprobe der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote eignet sich grundsätzlich mit Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium von .84 sehr gut für eine Faktorenanalyse und der Bartlett's Test auf Sphärizität zeigt mit $X^2(45)=557.54$, $p<0.001$, dass die Korrelation zwischen den Items genügend hoch für eine Faktorenanalyse ist (Field 2009, p. 647; p.671; Hutcheson & Sofoniou, 1999). Die Anzahl zu extrahierenden Faktoren wurde in einem ersten Schritt auf 4 fixiert. Jedoch haben nur 2 Faktoren höhere Eigenwerte als 1 und Faktor 3 und 4 erklären jeweils nur 9.86% respektive 8.77% der kumulativen Varianz. Obwohl die theoretisch angenommene Faktorenstruktur sich teilweise in den Daten nachweisen lässt, sind die Faktorenladungen nicht klar interpretierbar. Auch die anschliessende Reliabilitätsanalyse bestätigt, dass die vier propagierten Faktoren für diese adaptierte Skala nicht brauchbar sind, ausser für den Faktor *EVALUATION* mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha = .71$ (ansonsten *Dialog*: Cronbach's $\alpha = .49$; *Handeln*: Cronbach's $\alpha = .45$; *Entscheiden*: $\alpha = .56$).

Deshalb wurde in einem nächsten Schritt eine explorative Faktorenanalyse ohne fixierte Faktoren durchgeführt. Es wurden datenbasiert 2 Faktoren mit Eigenwert 1= 3.94 und Eigenwert 2=1.14 extrahiert, die gemeinsam 50.77% der Varianz aufklären (vgl. Tab. 20). Die zwei Faktoren lassen sich inhaltlich folgendermassen beschreiben.

- Der erste Faktor bezieht sich hauptsächlich auf das Ziel der **Förderungsorientierung** (HZK_FO) der multiprofessionellen Kooperation: Die Verbesserung der Lernmöglichkeiten, gemeinsame Entscheidungen zur Förderung sowie Austausch bezüglich schulischen Leistungen und Betreuungshäufigkeit im Tagesschulangebot.

- Beim zweiten Faktor steht das Ziel der **Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht** (HZK_KO) im Vordergrund. Diese Indikatoren reflektieren Ziele bezüglich der Koordination der Aktivitäten von unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote: Partizipation, Information, Berücksichtigung von Vorschlägen, Strukturierung der Koordination anhand von Verantwortungsübernahme und Regelungen.

Tab. 20: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Ziele der Kooperation" (HZK)

"Ziele der Kooperation" (HZK)		<i>HZK_KO</i>	<i>HZK_FO</i>
HZK_1	Das Ziel der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist die Verbesserung der Lernmöglichkeiten für die Schüler/-innen.	-.01	.67
HZK_2	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots treffen einige Entscheidungen für die Förderung der Schüler/-innen gemeinsam.	.24	.70
HZK_4	Die Schulleitung und die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sind an der Entwicklung von Aktivitäten im Tagesschulangebot beteiligt.	.49	.27
HZK_5	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sind über Entscheidungen informiert, die im Tagesschulangebot getroffen werden (bzgl. Öffnungszeiten, Aktivitäten, Hausaufgabenbetreuung etc.).	.52	.29
HZK_6	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind über Grundregeln im schulischen Alltag informiert (zum Beispiel Schulhausregeln, wie man mit disziplinarischen Schwierigkeiten umgeht etc.).	.69	.21
HZK_7	Mitarbeitende des Tagesschulangebots berücksichtigen Vorschläge von unterrichtenden Lehrpersonen der Schule in der täglichen Arbeit.	.63	.29
HZK_8	Es ist klar, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Tagesschulangebot verantwortlich ist.	.78	-.13
HZK_9	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zu den Leistungen der Schüler/-innen aus (Noten, reduzierte individuelle Lernziele etc.).	.31	.75
HZK_10	Die unterrichtenden Lehrpersonen Mitarbeitende der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zur Betreuungshäufigkeit und Mitarbeit der Schüler/-innen aus.	.47	.61
HZK_11	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots kennen Strukturen/Regelungen, wann und wie sie mit Mitarbeitenden der Schule in Kontakt treten sollen.	.69	.25

n = 197; Skalierung 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. Faktorladungen > .40 sind fett hervorgehoben. HZK=Ziele der Kooperation HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation; HZK_KO= Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht.

Das Item HZK_10 weist eine Doppelladung für beide Faktoren auf. Diejenige auf den Faktor der Koordinationsorientierung (HZK_KO) ist jedoch als gering zu bezeichnen ($r=.47$) (vgl. Tab. 20). Da die Ladung auf den zweiten Faktor bedeutend höher ist, wird dieser Indikator der Skala „Förderorientierung“ (HZK_FO) zugeordnet. Die gefundenen Faktoren werden, bestätigt durch eine zweite Faktorenanalyse, als eindimensionale Konstrukte bewertet (HZK_FO: KMO=.69; $\chi^2(6)=204.83$ $p<0.001$; Eigenwert= 2.22; HZK_KO: KMO=.79; $\chi^2(15)=262.00$ $p<0.001$; Eigenwert= 2.76).

Eigenschaften der revidierten Skala

Die deskriptiven Statistiken der einzelnen Items für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots zeigen, dass bei der multiprofessionellen Kooperation vor allem ein Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (HZK_1; $N=231$; $M=4.67$; $SD=1.03$), den Austausch von Informationen bezüglich Regeln und Ritualen in den Tagesschulangeboten (HZK_5; $N=235$; $M=4.84$; $SD=.96$), den Regeln in der Schule (HZK_6; $N=244$; $M=4.72$; $SD=1.01$), sowie der Koordination und Struktur der Kooperation zwischen Schule und Tagesschulangebot (HZK_8; $N=232$; $M=4.74$; $SD=1.29$), besteht. Im Gegensatz dazu werden die Items zur den Absprachen bezüg-

lich individuellen Unterstützungsmöglichkeiten, die Partizipation von unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sowie der Austausch von Informationen nur mit einem „trifft weniger zu“ bewertet (vgl. Tab. 21).

Tab. 21: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Ziele der Kooperation“ (HZK)

„Ziele der Kooperation“ (HZK)		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO)					
HZK_1	Das Ziel der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist die Verbesserung der Lernmöglichkeiten für die Schüler/-innen.	231	4.67	1.03	.35
HZK_2	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots treffen einige Entscheidungen für die Förderung der Schüler/-innen gemeinsam.	233	3.91	1.28	.51
HZK_9	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zu den Leistungen der Schüler/-innen aus (Noten, reduzierte individuelle Lernziele etc.).	228	3.39	1.39	.64
HZK_10	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zur Betreuungshäufigkeit und Mitarbeit der Schüler/-innen aus.	228	3.68	1.30	.61
Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht (HZK_KO)					
HZK_4	Die Schulleitung und die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sind an der Entwicklung von Aktivitäten im Tagesschulangebot beteiligt.	227	3.27	1.47	.41
HZK_5	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sind über Entscheidungen informiert, die im Tagesschulangebot getroffen werden (bzgl. Öffnungszeiten, Aktivitäten, Hausaufgabenbetreuung etc.).	234	4.84	.96	.46
HZK_6	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind über Grundregeln im schulischen Alltag informiert (zum Beispiel Schulhausregeln, wie man mit disziplinarischen Schwierigkeiten umgeht etc.).	243	4.72	1.01	.39
HZK_7	Mitarbeitende des Tagesschulangebots berücksichtigen Vorschläge von Mitarbeitenden der Schule in der täglichen Arbeit.	228	4.55	1.08	.64
HZK_8	Es ist klar, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zwischen Unterricht und Tagesschulangebot verantwortlich ist.	231	4.74	1.29	.45
HZK_11	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots kennen Strukturen/Regelungen, wann und wie sie mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule in Kontakt treten sollen.	235	4.16	1.29	.45

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α =Cronbach's Alpha. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2= trifft nicht zu; 3= trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. HZK=Ziele der Kooperation HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation; HZK_KO= Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht.

Die Items weisen für die Mitarbeitenden alle hohe Mittelwerte auf, das heisst sie wurden zustimmend bewertet. Ausserdem liegt aber auch die Standardabweichung über 1, was darauf hinweist, dass eine gewisse Varianz in der Beurteilung zwischen den Mitarbeitenden besteht. Teilweise liegen die Werte sehr nahe bei der Kategorie 5 (trifft zu), was auf eine eher linksschiefe und rechtssteile Verteilung der Items schliessen lässt. Für die Interpretation der explorativ gefundenen Skalen reflektieren die teilweise geringen Trennschärfen, die etwas unklare Faktorenstruktur. Vor allem die Items HZK_1 und HZK_6 haben eine geringe Trennschärfe, die nahe beim ungenügenden Kriterium von .3 liegt.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Durch die Bildung der Skalen wurde die Standardabweichung deutlich reduziert und liegt unter .1 (vgl. Tab. 22). Bei der Koordinationsorientierung ist vor allem die Bewertung durch die Mitarbeitenden beim zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich positiver als zu Beginn der Studie. Die beiden Skalen zu den Zielen der Kooperation haben ähnliche Konsistenzstrukturen. Die Cronbach's Alphas liegen für alle Zeitpunkte über .7, das heisst, dass

die Skala laut Döring & Bortz (2011) eine befriedigende Reliabilität aufweist. Zum Zeitpunkt t0 sind beide Skalen näherungsweise normalverteilt.

Tab. 22: Eigenschaften der Skala „Ziele der Kooperation“ (HZK)

					<i>Bereich</i>		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>Potentiell</i>	<i>tatsächlich</i>	<i>Schiefe</i>
Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO)							
t0	213	3.91	0.95	.73	1-6	1-5.5	-.45
t1	115	4.09	0.93	.77	1-6	1-4	-.84
Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht (HZK_KO)							
t0	206	4.39	0.80	.75	1-6	1-4	-.45
t1	116	4.54	0.75	.76	1-6	1-4	-.84

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *α*= Cronbach's Alpha.

t0= erster Erhebungszeitpunkt, t1= zweiter Erhebungszeitpunkt.

HZK= Handlungsleitende Ziele der Kooperation HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation; HZK_KO= Koordinationsorientierung von Tagesschulangebot und Unterricht

9.1.4.5 Zusammenfassung und Übersicht der Skalen

Die erhobenen Variablen lassen sich insgesamt zu vier verschiedenen Skalen zusammenfassen, von denen drei jeweils zwei Subskalen aufweisen. Die Skalen sind für die Stichprobe der Mitarbeitenden konsistent (siehe Tabelle 23). Genauer analysiert werden muss aber der grosse Ausfall bei der Subskala der Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten mit der Schule (HK_SS; vgl. EXKURS Missinganalyse).

Tab. 23: Psychometrische Merkmale der Skalen zum Kooperationsverständnis

			<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>Bereich</i>		
							<i>Potentiell</i>	<i>Tatsächlich</i>	<i>Schiefe</i>
Kooperationsmöglichkeiten	HK	HK_TS	213	3.46	.70	.68	1-6	1-5.5	-.48
		HK_SS	67	2.64	.98	.87	1-6	1-4.2	-.28
	IK	IK_SO	229	2.73	.75	.77	1-4	1-4	-.29
		IK_AO	226	2.52	.81	.82	1-4	1-4	-.11
Einstellungen	ZK		190	3.06	.61	.84	1-4	1-4	-.45
	HZK	HZK_FO	213	3.91	.95	.73	1-6	1.25-6	-.33
		HZK_KO	206	4.39	.80	.75	1-6	1.67-6	-.45

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *α*= Cronbach's Alpha. HK=Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten; HK_TS= innerhalb des Tagesschulangebots, HK_SS=mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. IK=Kooperationsinhalte; IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation. HZK=Ziele der Kooperation; HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, HZK_KO= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Unterricht.

Die Übersicht über die verschiedenen Kooperationsskalen zeigt, dass viele Skalenmittelwerte linksschief verteilt sind, das heisst, dass der Median der Verteilung grösser ist als der arithmetische Mittelwert (Döring & Bortz, 2011). Dies weist auf eine Tendenz zu einer positiven Beurteilung der Skalen hin.

Die Prüfung auf Normalverteilung zeigt, dass beim relativ strengen Critical Ratio Test einige der Kooperationskalen nicht normalverteilt sind. Da jedoch die Stichprobe meistens grösser als 120 Personen ist, werden in den aktuellen Berechnungen das Kriterium von Lienert & Ratz (1994) verwendet (Absolute Schiefe <0.5; absolute Steilheit <1.0). Keine der Variablen verstösst gegen das sehr moderat angesetzte Kriterium nach (vgl. auch Bühner, 2011; siehe Kapitel 8.4). Somit kann angenommen werden, dass die Kooperationsdimensionen zwar nicht

alle vollständig normalverteilt sind, jedoch bei relativ robusten Tests (z.B. t-Test oder der ANOVA; Bortz & Schuster, 2010) nicht mit grossen Verzerrungen durch die Nichtnormalverteilung zu rechnen ist.

EXKURS: Missinganalyse

Bei der deskriptiven Darstellung sowie den Reliabilitätsanalysen zeigt sich, dass je nach Indikator sehr unterschiedliche Fallzahlen für die multivariaten Analysen zur Verfügung stehen. Durch die Skalenbildung weisen einige Skalen viele fehlende Werte auf. Durch die Missing Value Analysis (MVA) wird geprüft, ob diese Ausfälle zufällig oder systematisch zustande kommen. Systematisch fehlende Werte könnten einerseits bei Zusammenhangsanalysen zu verzerrten Schätzern führen, andererseits müssen bestimmte Muster der fehlenden Werte auch bei der Auswahl des Verfahrens im Umgang mit Ausfällen berücksichtigt werden. Deshalb wird im Folgenden diskutiert, welche Prädiktoren für systematische Ausfallmuster verantwortlich sein könnten (Baltes-Götz, 2013, p. 13). Bezüglich der Prädiktoren wird aufgrund theoretischer Annahmen untersucht, ob die fehlenden Werte auf den Kooperationsdimensionen systematisch mit der Zugehörigkeit zu einer dem Alter, dem höchsten Bildungsabschluss und professionellem Hintergrund (Lehrdiplom vs. anderer professioneller Hintergrund) der Befragten in Zusammenhang stehen.

Die meisten Skalen zur Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation weisen mit zwischen 4 Prozent und 12 Prozent einen akzeptablen Anteil von fehlenden Werten auf (siehe Anhang, Tab. 3). Bei den Angaben der Mitarbeitenden zur Häufigkeit der genutzten Kooperationsmöglichkeiten mit der Schule (HK_SS) reduziert sich die Stichprobengrösse rund um die Hälfte und die Anzahl fehlender Werte steigt auf 69.9 Prozent. Im Vergleich mit den anderen Kooperationsdimensionen weist diese Skala jedoch keine weiteren Besonderheiten, zum Beispiel bezüglich Mittelwert, Standardabweichung oder Extremwerte auf. In der folgenden Kreuztabelle (siehe Tab. 24) werden die Mittelwerte von zwei Gruppen von Mitarbeitenden anhand von t-Tests verglichen: Personen, die keine gültigen Werte auf der Skala zur multiprofessionellen Kooperation mit dem Unterricht (HK_SS) besitzen mit denjenigen Personen, die auf dieser Skala einen gültigen Wert aufweisen. Die Skala der Kooperation mit der Schule (HK_SS) ist somit die abhängige Variable. Ausser bei den Skalen zu den akademisch-orientierten Inhalten (IK_AO) und der Förderorientierung (HZK_FO) sind die Mittelwertsunterschiede signifikant (vgl. Tab. 24). Das heisst, dass die Mittelwerte der Personen, welche die fehlenden Werte auf der Variable zur Kooperation mit der Schule (HK_SS) haben, systematisch tiefere Mittelwerte auf den anderen Kooperationsskalen aufweisen (Mittelwert fehlend) als Personen, welche diese Skala ausgefüllt haben (Mittelwert vorhanden).

Tab. 24: Missing Variable Analysis (MVA) - T-Tests der abhängigen Variable HK_SS

	HK_TS	HK_SS	IK_SO	IK_AO	HZK_FO	HZK_KO	ZK
T	-2.4	.	4.4	1.4	1.3	2.0	3.9
Df	125.4	.	223.2	162.0	163.5	158.7	173.9
p(2-seitig)	.018*	.	.000***	.165	.185	.047*	.000***
Anzahl vorhanden	77	80	80	77	74	76	73
Anzahl fehlend	163	0	159	155	155	163	160
Mittelwert (vorhanden)	3.29	2.64	2.99	2.62	4.03	4.54	3.27
Mittelwert (fehlend)	3.54	.	2.61	2.47	3.86	4.33	2.97

t=Statistik des t-Tests, df=Freiheitsgrade, p=Signifikanzniveau: $p < .05^$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$; HK=Häufigkeit der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten; HK_TS= innerhalb des Tagesschulangebots, HK_SS=mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. IK=Kooperationsinhalte; IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen; ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation; HZK=Ziele der Kooperation; HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, HZK_KO= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Unterricht.*

Die Kreuztabellen zu den Indikatorvariablen (Baltes-Götz, 2013, p. 18ff.) zeigen, (vgl. Anhang, Tab. 3) dass Mitarbeitende in der Alterskategorie zwischen 40 und 49 (80.8% fehlend) am meisten fehlende Werte aufweisen. Personen, deren höchster Bildungsabschluss die Berufslehre (88.6% fehlend) ist, haben deutlich häufiger die Skala zur Kooperation mit der Schule nicht beantwortet, als zum Beispiel Personen mit einem Universitäts- oder Fachhochschulabschluss (40.9% fehlend). Der berufliche Hintergrund ist ein relevanter Faktor zur Erklärung der fehlenden Werte bezüglich der Kooperation mit der Schule ($t=2.7(30)$; $p<0.05$). Die Gruppe der Mitarbeitenden mit Lehrdiplom hat für die Variable HK_SS nur 48% fehlende Werte, während bei den pädagogisch qualifizierten Personen mit tertiärer Ausbildung rund 63%, mit pädagogischer Berufsbildung 93% und bei Personen ohne pädagogische Ausbildung 84% der Werte fehlen. Als Prädiktor für fehlende Werte auf der Variablen zur Kooperation mit der Schule ist insbesondere der professionelle Hintergrund signifikant ($t=4.4(12)$; $p<0.05$).

Die Nullhypothese, dass die Ausfälle im Datensatz zu t_0 komplett zufällig zustande kommen, muss somit abgelehnt werden. Eine weitere Verwendung der Skala zu den Häufigkeiten der Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule (HK_SS) in den Analysen würde dazu führen, dass diese Angaben hauptsächlich die Haltungen von Personen mit Lehrdiplom, die im Tagesschulangebot arbeiten reflektieren und nicht die gesamte Stichprobe der Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten mit unterschiedlichem professionellen Hintergrund. Da es in der Skalierung keine Kategorie „nie“ für die Häufigkeit der genutzten Kooperationsgefässe gab, kann nicht festgestellt werden, ob die fehlenden Werte dadurch zustande kommen, dass die Kooperation mit der Schule aus Sicht der Mitarbeitenden nicht stattfindet oder ob andere Gründe dazu geführt haben, dass diese Personen diese Skala nicht ausfüllen wollten (zum Beispiel aufgrund von Problemen der Verständlichkeit der Formulierungen).

9.1.4.6 Gruppenunterschiede bezüglich der Dimensionen der Kooperation

Im folgenden Abschnitt wird die Frage diskutiert, ob ein systematischer Zusammenhang zwischen dem professionellen Hintergrund der Teilnehmenden und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation besteht. Da ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden eine Lehrerausbildung absolviert hat (MA_LP) (vgl. Kapitel 9.1.1.) und somit über eine ähnliche berufliche Sozialisation verfügt wie die unterrichtenden Lehrpersonen, könnten systematische Unterschiede bezüglich ihrer Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation bestehen. In der vorliegenden Stichprobe ist der Anteil Mitarbeitender mit Lehrdiplom (MA_LP; $N=153$) und Personen die einen anderen professionellen Hintergrund haben (MA_apHG; $N=168$) etwa ausgeglichen. In einem ersten Schritt werden die Gruppen bezüglich individuellen Merkmalen und Aspekten der Arbeitsbedingungen verglichen.

Tab. 25: Resultate des t-Tests für unabhängige Stichproben und deskriptive Statistiken der individuellen Merkmale der Mitarbeitenden nach professionellem Hintergrund

	Gruppe						95% CI der Differenz	t	df
	MA_LP			MA_apHG					
	M	SD	n	M	SD	n			
Alter	41.13	12.29	153	43.48	12.55	163	-4.02 ; 1.02	-1.68	314
Anwesenheit	2.05	1.07	153	2.86	1,33	168	-.99 ; -.48	-6.06***	314
Pensum Betreuung	17.27	14.42	142	33.66	21.13	164	-20.32 ; -12.84	-7.81***	289
Erfahrung TS	4.94	4.02	93	4.48	3.73	118	-.09 ; 1.82	.85	209
Erfahrung SD	14.10	11.05	133	7.67	8.59	101	4.42 ; 9.48	5.00***	232
HIS	9.65	2.44	153	7.22	2.84	168	1.53 ; 2.61	8.27***	318

*M=Mittelwert, SD= Standardabweichung n = Stichprobengrösse; t= Statistik des t-Tests; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ df=Freiheitsgrade, CI=Konfidenzintervall. Gruppen: MA_LP= Mitarbeitende mit Lehrdiplom; MA_apHG= Mitarbeitende*

mit anderem professionellen Hintergrund (MA_apHG); Erfahrung TS= Erfahrung im Tagesschulangebot; Erfahrung SD= Erfahrung im Schuldienst. HIS=Höchster Bildungsabschluss.

Für die t-Tests für unabhängige Stichproben kann die Varianzhomogenität für die Variablen Anwesenheit ($F=12.68$; $p<0.001$), Pensum Betreuung ($F=31.27$; $p<0.001$), Erfahrung im Schuldienst ($F=14.12$; $p<0.001$) und dem höchsten Ausbildungsabschluss ($F=5.36$; $p<0.05$) nicht angenommen werden. Deshalb werden die Testwerte mit Freiheitsgradkorrektur betrachtet. Die beiden professionellen Gruppen unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen signifikant (vgl. Tab. 25). Mitarbeitende mit Lehrdiplom (MA_LP) sind deutlich weniger häufig im Tagesschulangebot anwesend, was sich einerseits an der geringeren Anzahl anwesender Tage pro Woche (MA_LP: $M=2.05$; $SD=1.07$; $n=153$; MA_apHG: $M=2.86$; $SD=1.22$; $n=168$) ($t(314)=-6.06$; $p=0.000$; $d=0.704$), sowie in ihrem kleineren Betreuungspensum (MA_LP: $M=17.27$; $SD=14.42$; $n=142$; MA_apHG: $M=33.66$; $SD=21.13$; $n=164$) abzeichnet ($t(289)=-7.81$; $p=0.000$; $d=0.891$). Diese Unterschiede weisen grosse Effektstärken auf. Beim Betreuungspensum ist für Mitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund die Varianz (MA_apHG $M=33.66$; $SD=21.13$; $n=164$) deutlich höher als bei Mitarbeitenden mit Lehrdiplom (MA_LP: $M=17.27$; $SD=14.42$; $n=142$). Auch bei der Erfahrung im Schuldienst ist ein signifikanter Unterschied zu verzeichnen ($t(232)=5.00$; $p=0.000$; $d=0.548$). Der höchste Bildungsabschluss (HIS) ($t(318)=8.27$; $p=0.000$; $d=0.915$) ist bei den Mitarbeitenden mit Lehrdiplom deutlich höher, was darauf hinweist, dass die Gruppe der Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund weniger häufig tertiäre Bildungsabschlüsse besitzt (vgl. Tab. 25).

Tab. 26: Resultate des t-Tests für unabhängige Stichproben nach professionellem Hintergrund

	Gruppe						95% CI der Differenz	t	df
	MA_LP			MA_apHG					
	M	SD	n	M	SD	n			
IK_SO	2.88	.66	99	2.60	.77	109	.08 ; .47	2.76**	206
IK_AO	2.53	.78	97	2.51	.82	104	-.21 ; .274	.16	199
HZK_FO	3.95	.91	95	3.94	.96	105	-.26 ; .26	.02	198
HZK_KO	4.38	.78	96	4.41	.80	109	-.26 ; .17	-.41	203
ZK	3.20	.53	91	2.97	.63	108	.07 ; .39	2.78**	197

n = Stichprobengrösse, M =Mittelwert, SD = Standardabweichung; t = Statistik des t-Tests, * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; df =Freiheitsgrade, CI =Konfidenzintervall; Gruppen: MA_LP= Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom; MA_apHG=Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund (MA_apHG). IK=Kooperationsinhalte; IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation. HZK=Ziele der Kooperation; HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, HZK_KO= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Unterricht.

In einem zweiten Schritt wird überprüft, ob sich die Gruppen bezüglich der Kooperationsdimensionen systematisch unterscheiden (vgl. Tab. 26). Für die t-Tests für unabhängige Stichproben konnte die Voraussetzung der Varianzgleichheit für alle Kooperationsdimensionen aufrechterhalten werden. Ein signifikanter Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen, jedoch mit geringer Effektstärke, besteht bezüglich der sozialpädagogischen Themen der Kooperation (IK_SO) (MA_LP: $M=2.88$; $SD=.66$; $n=99$; MA_apHG: $M=2.60$; $SD=.77$; $n=109$) ($t(206)=2.76$; $p=0.006$; $d=0.389$). Mitarbeitende mit Lehrdiplom nennen signifikant häufiger, dass sie sich mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bezüglich sozio-emotionalen Verhalten der Schülerinnen und Schüler absprechen. Dies ist jedoch bei akademischen Themen, wie Hausaufgaben oder der spezifischen Förderung nicht der Fall zu sein. Letztlich zeigt sich auch, dass Mitarbeitende mit Lehrdiplom die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit deutlich positiver einschätzen, als Mitarbeitende mit einem anderen professionellen Hintergrund (ZK) (MA_LP: $M=3.20$; $SD=.53$; $n=91$; MA_apHG: $M=2.97$; $SD=.63$; $n=108$) ($t(197)=2.78$; $p=0.006$;

d=0.392). Die Effektstärken dieser Unterschiede sind klein (vgl. Kapitel 9.1.2.). Bezüglich der Ziele der Kooperation (HZK) sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant¹⁸.

9.1.4.7 Dimensionen der Kooperation als eindimensionaler Faktor (Generalfaktorenmodell)

Inwiefern die verschiedenen Skalen zur Erhebung der Dimensionen der Kooperation miteinander in Zusammenhang stehen, wird anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) geprüft. Es wird untersucht, ob den verschiedenen Dimensionen ein gemeinsamer „Generalfaktor“ zugrunde liegt. Bei den Multigruppenanalysen wird ausserdem berücksichtigt, ob ein Unterschied zwischen Mitarbeitenden mit Lehrdiplom oder den Personen mit anderem professionellen Hintergrund (MA_apHG) bestehen könnte.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) zeigt, dass das Generalfaktorenmodell nicht gut auf die Daten passt (RMSEA=0.193; 90% C.I. =0.148 – 0.242; p=0.000; CFI=0.860; TLI=0.721; $\chi^2=52.77(5)$, SRMR=0.064; N=256) (vgl. Tab. 27). Das heisst, dass der Gesamtfaktor die Residualvarianz der einzelnen Skalen nicht gut erklären kann. Werden Korrelationen zwischen den Subskalen zugelassen, dann weist das Modell aber eine gute Passung zu den Daten auf (RMSEA=0.000; 90% C.I. =0.000 – 0.092; p=0.763; CFI=1.000; TLI=1.009; $\chi^2=2.070(3)$, SRMR=0.010; N=256). Wenn also die Zusammenhänge zwischen den Subskalen berücksichtigt werden, lässt sich ein latentes Konstrukt ausmachen, welches im Sinne einer eindimensionalen Faktors die Unterschiede zwischen den einzelnen Dimensionen erklären kann.

Die Faktorladungen liegen für alle Indikatoren über .55. (vgl. Kapitel 9.1.2). Die Subskalen der handlungsleitenden Ziele der Kooperation und der Inhalte der Kooperation korrelieren etwas geringer untereinander ($r=.441$; $r=.318$) (vgl. Abb. 13). Diese Korrelationen wurden im Modell zugelassen, da diese Dimensionen als Subskalen derselben Skala gemessen wurden. Es kann somit nach Geiser (2010) davon ausgegangen werden, dass die Skalen einen gemeinsamen Erklärungsanteil aufweisen, der anhand der Korrelationen mit dem gemeinsamen Generalfaktor repräsentiert wird. Bei Berücksichtigung des Zusammenhangs mit dem Generalfaktor liegt somit nur noch ein geringer Anteil indikatorspezifischer Varianz vor.

Tab. 27: Gütekriterien für das Generalfaktormodell

	N	RMSEA	CI	p	CFI	TLI	SRMR	χ^2	df	p
General-faktormodell	256	0.193	0.148 – 0.242	.000	0.860	0.721	0.064	52.77	5	.000
Modifiziertes Generalfaktorenmodell	256	0.000	0.000 – 0.092	.763	1.000	1.009	0.010	2.070	3	.010
Multigruppen Analyse	MA_LP=97 MA_apHG=101	0.065	0.000 – 0.126	.316	0.973	0.961	0.074	19.891	14	.133

n=Stichprobe, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, CI= 90% Confidence Interval, p=Probability des RMSEA <= .05; CFI=Comparative-Fit-Index; TLI= Tucker-Lewis-Index, SRMR = Standardized Root mean Square Residual; χ^2 = Test of Model fit; df = Degrees of Freedom, p=Probability χ^2 ; Gruppen: MA_LP= Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom; MA_apHG=Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund.

¹⁸ Auch bezüglich der Häufigkeit der genutzten Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Tagesschulangebots und mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule (HK_TS; HK_SS) zeichnen sich systematische Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ab. Aufgrund der vorgängigen Missinganalyse ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse durch die systematische Verzerrung der Stichprobe zustande kommen. Deshalb werden diese Skalen (HK_TS; HK_SS) hier nicht berücksichtigt.

Die Multigruppenanalyse lässt darauf schliessen, dass bezüglich des Generalfaktors keine systematischen Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden mit Lehrdiplom und den Personen mit anderem professionellen Hintergrund bestehen. Die beiden professionellen Gruppen tragen ähnlich viel zum χ^2 -Wert bei (χ^2 LP=9.866; χ^2 apHG= 10.026). Ausserdem weist das Multigruppenmodell schlechtere Modellfitwerte auf (RMSEA=0.065; 90% C.I. =0.000-0.126; p =0.316; CFI=0.973; TLI=0.961; χ^2 =237.639(20), SRMR=0.074; n =198), als das Modell ohne gruppenspezifischen Restriktionen. Dies spricht dafür, dass auf dem Niveau der Gesamtskala die Mittelwerte zwischen den beiden Gruppen miteinander verglichen werden können und keine systematisch unterschiedliche Antwortstruktur zwischen den beiden Gruppen vorliegt.

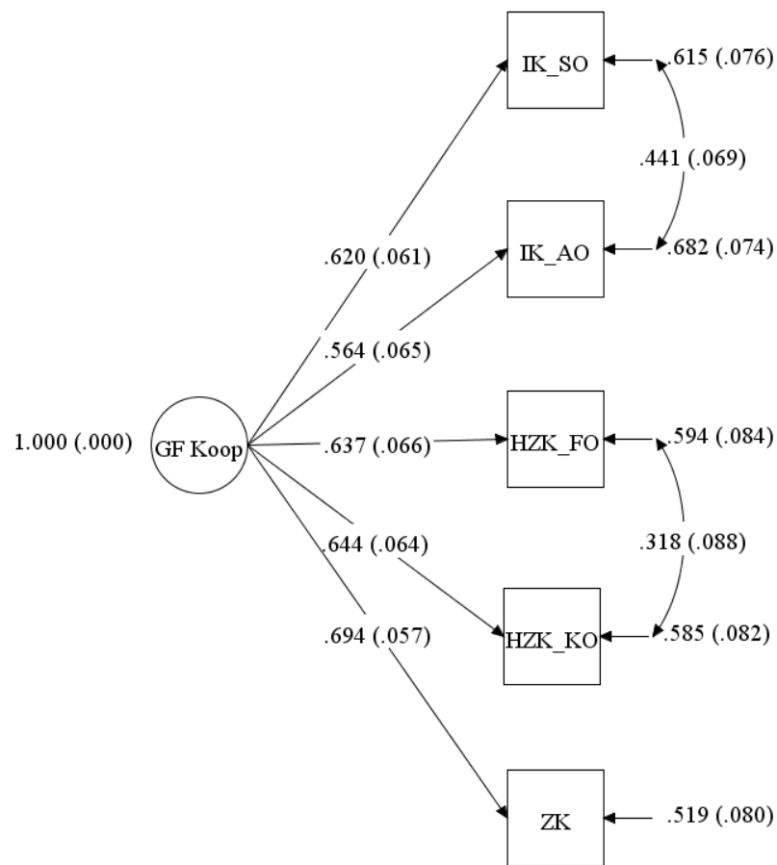


Abb. 14: Generalfaktorenmodell (GF Koop) für die fünf Kooperationsdimensionen

(standardisierte Parameterschätzwerte; GF Koop=Generalfaktor für die multiprofessionelle Kooperation. IK_AO= akademisch-orientierte Themen, IK_SO= sozialpädagogisch-orientierte Themen. HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, HZK_KO= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Unterricht. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation)

9.1.5 Diskussion der Teilstudie 1

In der ersten Teilstudie wurden die Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote untersucht. Verschiedene Studien aus dem deutschsprachigen Raum weisen darauf hin, dass die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und unterrichtenden Lehrpersonen bislang eher selten stattfindet. Es erfolgt hauptsächlich ein informeller Austausch, die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen wird aber insgesamt von den Mitarbeitenden gewünscht (Dizinger et al., 2011a; Holtappels et al., 2011; Schüpbach et al., 2012; Speck et al., 2011). Die Stichprobe bezieht sich auf 266 Tagesschulmitarbeitende mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund (Mitarbeitende mit Lehrdiplom (MA_LP) und Mitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund (MA_apHG)). Sie wurden beim ersten Erhebungszeitpunkt anhand eines standardisierten Fragebogens zur multiprofessionellen Kooperation befragt.

1) Welche Kooperationsmöglichkeiten (Häufigkeit und Inhalte) nutzen die Tagesschulmitarbeitenden zum Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule?

Zwei Faktoren können mit Blick auf die Kooperationsmöglichkeiten unterschieden werden: die Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Tagesschulangebots und jene zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen sowie der Schulleitung der Schule. Beide Bereiche lassen sich anhand von Indikatoren darstellen, die sowohl informelle als auch formelle Kooperationsmöglichkeiten beschreiben.

Die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots findet im Durchschnitt fast täglich in informellen Gesprächen statt, der persönliche Austausch mit der Leitung des Tagesschulangebots wöchentlich bis monatlich. Formelle Kooperationsmöglichkeiten, wie zum Beispiel administrative oder pädagogische Sitzungen, werden deutlich seltener (monatlich bis halbjährlich) genutzt. Die internen Konsistenzen der beiden Skalen sind über die Zeit (t0 bis t1) stabil, für die Skala der Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Tagesschulangebots jedoch nur knapp befriedigend. Ausserdem kann festgestellt werden, dass die Standardabweichung bei den administrativen Sitzungen innerhalb des Tagesschulangebots am geringsten ist, die Aussagen der Mitarbeitenden hier also ähnlich sind. Mit Blick auf die Häufigkeit der Nutzung informeller Kooperationsmöglichkeiten sind die Standardabweichungen grösser als $SD = 1$, was darauf hinweist, dass deutliche Unterschiede zwischen den Individuen bestehen. Die Betonung der informellen Kooperationsformen innerhalb des Tagesschulangebots weist darauf hin, dass Mitarbeitende mehrmals täglich den professionellen Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Team des Tagesschulangebots suchen. Die Indikatoren der Skala zur multiprofessionellen Kooperation mit der Schule beschreiben, dass auch hier die Nutzung informeller Gespräche mit Mitarbeitenden der Schule am häufigsten ist (ca. einmal monatlich).

Die Unterschiede in der Nutzung informeller Kooperationsformen durch die Mitarbeitenden könnten darauf zurückgeführt werden, dass diese bei informellen Treffen und Gesprächen selber entscheiden können, wie viel Zeit sie dafür aufwenden. Bei festen Formen ist dies hingegen vorgegeben, denn diese finden zu verbindlichen Zeiten statt. Im Alltag scheint ein deutlich grösserer Bedarf für Absprachen im Team der Tagesschulmitarbeitenden zu bestehen. Dies kann darauf hinweisen, dass sich die Tagesschulmitarbeitenden stärker gemeinsamen Zielen verpflichtet fühlen und gemeinsame Aufgaben haben, die Absprachen und Koordination erfordern. Der Befund kann ausserdem darauf hinweisen, dass der gegenseitigen professionellen Unterstützung innerhalb des Tagesschulteams ein wichtiger Stellenwert zukommt, der sich dadurch äussert, dass mehrmals täglich der Rat

von anderen Tagesschulmitarbeitenden eingeholt wird oder Absprachen bezüglich der Struktur oder des Tagesablaufs getätigt werden.

Ausserdem investieren die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote deutlich weniger Zeit in die multiprofessionelle Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen als in die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, die auch im Tagesschulangebot arbeiten. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses muss jedoch berücksichtigt werden, dass bei der Skala zur multiprofessionellen Kooperation ein hoher Stichprobenausfall zu verzeichnen ist. Die fehlenden Werte weisen ein überzufälliges Muster auf. Die Missinganalyse bestätigt, dass durch die Reduktion der Stichprobe eine selektive Verzerrung der Teilnehmenden stattfindet und dieser Ausfall nicht zufällig erfolgt ist. Die Personen, die die Skala zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule nicht ausgefüllt haben, haben auch auf den anderen Skalen signifikant niedrigere Mittelwerte, sind eher älter (zwischen 40 und 49 Jahre alt) und haben häufiger eine Berufslehre abgeschlossen. Mitarbeitende mit Lehrdiplom haben diese Skala prozentual am häufigsten ausgefüllt. Dies impliziert, dass die Skala zur Häufigkeit der genutzten Kooperationsmöglichkeiten mit der Schule in weiteren Analysen nicht mehr einbezogen werden sollte, da die Gefahr einer Verzerrung besteht und lediglich für die selektive Stichprobe von jüngeren Mitarbeitenden mit Lehrdiplom Aussagen möglich wären.

Bei den Inhalten der Kooperation lassen sich akademisch-orientierte und sozialpädagogisch-orientierte Indikatoren anhand von zwei eindimensionalen Subskalen unterscheiden. Bei den akademisch-orientierten Themen stehen laut den Mitarbeitenden Absprachen zur Kontrolle und Erledigung der Hausaufgaben im Vordergrund. Die Kommunikation über Förderung mathematischer oder sprachlicher Fähigkeiten wird als weniger wichtig beschrieben. Bei den sozialpädagogisch-orientierten Themen geht es vor allem um den Umgang mit disziplinarischen Schwierigkeiten bei Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Die beiden Skalen weisen eine befriedigende bis hohe Reliabilität auf und sind über die Erhebungszeitpunkte stabil.

Das Ergebnis, dass die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bislang eher sporadisch und informell stattfindet und hauptsächlich bezüglich der Hausaufgaben kooperiert wird, überrascht nicht und entspricht dem aktuellen Forschungsstand (vgl. z. B. Tillmann, 2011, p. 147).

2) Welche Einstellungen haben die Tagesschulmitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen?

Die Einstellung zur Kooperation wurden anhand von zwei verschiedenen Dimensionen erhoben: Zufriedenheit mit der Kooperation sowie die Zielorientierung der Kooperation. Diese Skalen beziehen sich nur auf die multiprofessionelle Kooperation zwischen den befragten Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

Die Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation wird anhand von fünf Items dargestellt, die sich zu einem eindimensionalen Faktor zusammenfassen lassen. Die verschiedenen Indikatoren zum Gelingen der Zusammenarbeit und zur Zufriedenheit mit der früheren und der aktuellen Kooperationspraxis werden durchschnittlich als eher zutreffend eingeschätzt, und es zeigen sich bezüglich der Mittelwerte und Standardabweichungen nur geringfügige Unterschiede zwischen den verschiedenen Indikatoren. Die Reliabilität der Skala ist hoch und über die Erhebungszeitpunkte stabil.

Bei den gemeinsamen handlungsleitenden Zielen der Kooperation können zwei verschiedene Skalen unterschieden werden: die Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation und die Koordinationsorientierung der multiprofessionellen Kooperation. Bei der Förderorientierung zeichnet sich die gemeinsame Ausrichtung auf die

Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler als wichtigster Indikator ab. Gemeinsame Entscheidungen werden selten getroffen. In der Koordinationsorientierung werden die unterrichtenden Lehrpersonen über Entscheidungen in den Tagesschulangebote informiert, die Grundregeln der Tagesschulangebote werden kommuniziert und die Zusammenarbeit wird koordiniert; diese drei Indikatoren werden als wichtigste Ziele genannt. Das Berücksichtigen von Vorschlägen oder eine aktive Partizipation wurden weniger zustimmend beantwortet. Ausserdem ist bislang wenig geklärt, wie die Mitarbeitenden mit den unterrichtenden Lehrpersonen in Kontakt treten können. Die beiden Skalen weisen befriedigende und stabile Reliabilitäten auf.

Mit Blick auf die Frage 2 zeigt sich, dass die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote grundsätzlich positive Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation aufweisen. Insgesamt kann eine hohe Zufriedenheit mit der aktuellen und der früheren Kooperation festgestellt werden. Sowohl förderorientierte als auch koordinationsorientierte Aspekte werden in der multiprofessionellen Kooperation fokussiert. Die gegenseitige Information und Kommunikation stehen stärker im Vordergrund als die gemeinsame aktive Bearbeitung von bestimmten Themen oder die Berücksichtigung von Vorschlägen in der konkreten Praxis. Interessant ist ausserdem, dass den meisten Mitarbeitenden klar ist, wer für die Koordination zuständig ist, weniger hingegen, welche Strukturen bestehen, damit sie selbst in Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen treten können. Dadurch könnte der wahrgenommene Handlungsspielraum der Mitarbeitenden bezüglich der Initiierung von multiprofessionellen Kooperationen eingeschränkt werden. Aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote ist das wichtigste Ziel der multiprofessionellen Kooperation die Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Um dieses Ziel zu erreichen kann die multiprofessionelle Kooperation also eine Innovationsstrategie darstellen. Daneben haben sich eher pragmatische, im Alltag der Mitarbeitenden verankerte Kooperationsziele etabliert; reflexive oder dialogische Aspekte stehen weniger im Vordergrund.

Im Exkurs zur Missinganalyse, sowie im Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigt sich, diese beiden professionellen Gruppen (Mitarbeitende mit Lehrdiplom und Mitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund) sich bezüglich der Mittelwerte der Kooperationsdimensionen voneinander unterscheiden. Mitarbeitende mit Lehrdiplom kooperieren stärker bezüglich sozialpädagogisch-orientierten Inhalten mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Ausserdem schätzen sie auch ihre eigene Zufriedenheit mit der Kooperation positiver ein.

Die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote haben also unterschiedliche Einstellungen zu den Dimensionen der Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen. Es bestehen Unterschiede, die auf den professionellen Hintergrund und somit die berufliche Sozialisation zurückgeführt werden können. Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom verfügen über eine positivere Einstellung zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als die Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund.

3) Lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation anhand eines eindimensionalen Faktors (Generalfaktorenmodell) abbilden und bestehen in diesem Modell Unterschiede bezüglich des professionellen Hintergrundes der Mitarbeitenden?

In der dritten Fragestellung wurde untersucht, inwiefern sich die Dimensionen der Kooperation als eindimensionales latentes Konstrukt darstellen lassen. Das Generalfaktorenmodell kann die Struktur der Daten angemessen repräsentieren, wenn Korrelationen zwischen den Subskalen zugelassen werden (zwischen den Subskalen der Inhalte und den Subskalen der handlungsleitenden Ziele). In diesem Fall weist das Modell eine sehr gute Passung hinsichtlich der untersuchten Stichprobe auf. Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass der General-

faktor einen gemeinsamen Anteil der Varianz der verschiedenen Skalen erklären kann. Dies äussert sich in den hohen Korrelationen zwischen dem Generalfaktor und den einzelnen Skalen. Jedoch weisen die einzelnen Skalen zusätzlich geringe indikatorspezifische Residualvarianzen auf, die sich nicht durch die Berücksichtigung der beiden professionellen Gruppen erklären lässt.

Im Gegensatz zur Studie von Bensen & Rolff (2006) kann in der Teilstudie 1 ein allgemeines latentes Konstrukt zur Beschreibung der Dimensionen der Kooperation festgestellt werden, das einen Teil ihrer Varianz zu erklären vermag. Es bestätigen sich dafür andere theoretische Modelle zur multiprofessionellen Kooperation. Zum Beispiel gehen sowohl Drossel (2015) als auch Böttcher et al. (2014) davon aus, dass die Ausprägung der Einstellung zur Kooperation einer Person konsistent ist. Dies könnte darauf hinweisen, dass Mitarbeitende durch die Sozialisationspersonen in ihrem Arbeitskontext und durch das etablierte kooperative Umfeld eine allgemeine Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation ausbilden. Insofern ist es möglich, die multiprofessionelle Kooperation durch eine einzelne Dimension abzubilden.

Für die weiteren Analysen wird die Einstellung zu den Zielen der Kooperation als abhängige Variable als einzelne Dimension stellvertretend ausgewählt. Grundsätzlich lässt sich nämlich festhalten, dass sich die Ziele der multiprofessionellen Kooperation von denjenigen der Lehrerkoooperation unterscheiden. Während die gemeinsame Entwicklung und Reflektion des Unterrichts in der Lehrerkoooperation im Vordergrund steht, steht in der multiprofessionellen Kooperation stärker der Austausch von konkreten Informationen bezüglich der Schülerinnen und Schüler sowie die Koordination eigenständiger Handlungen im Vordergrund. Kooperationen, die über den Austausch von Informationen hinausgehen und ein auf einander abgestimmtes Handeln erfordern und somit „kostenintensiver“ sind, sind weniger zentral. Im Rahmen der Teilstudie 1 wurde eine Skala neu formuliert, um diese spezifischen Orientierungen der multiprofessionellen Kooperation zu erfassen. Die beiden gefundenen Faktoren beziehen sich einerseits auf die Förderorientierung und andererseits auf die Koordination des gemeinsamen Handelns. Die Teilstudie 1 zeigt auch, dass die im Kapitel 5.4. im Modell zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Tageschulangebot formulierten Annahmen angepasst werden müssen. Die Analyse der Gruppenunterschiede hat deutlich gemacht, dass die Gruppe der Mitarbeitenden mit Lehrdiplom, die sowohl im Unterricht als auch im ausserunterrichtlichen Angebot arbeiten, für weitere Analysen berücksichtigt werden sollte. Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom scheinen eine andere Einstellung zur Kooperation zu haben als Mitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund. Erstere arbeiten teilweise mit denselben Schülerinnen und Schülern im schulischen wie auch im ausserschulischen Kontext. Diese doppelte Rolle kann für die Zusammenarbeit mit der Schule relevant sein, da sie ihre Rolle als unterrichtende Lehrperson und als Mitarbeitende der Tagesschulangebote in den formellen Kooperationsgefässen der Schule vertreten (Breuer, 2015). In weiteren Analysen ist zu berücksichtigen, ob sich die Mitarbeitenden mit Lehrdiplom auch bei weiteren Einstellungen von den Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund unterscheiden. Wie Abbildung 15 zeigt, könnten erstere, indem sie eine Verbindung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen herstellen, eine besondere Funktion in der multiprofessionellen Kooperation wahrnehmen. Einerseits wäre denkbar, dass sie aufgrund der Tätigkeit in der Schule bei der „individuellen Entwicklungsförderung“ (Maykus et al., 2011) im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung eine wichtige Rolle spielen. Andererseits könnte die unterschiedliche professionelle Sozialisation der beiden Gruppen aber auch eine Herausforderung für die Gestaltung einer gemeinsamen Berufskultur darstellen (vgl. Speck et al., 2011).

Im Allgemeinen ist fraglich, ob ein sporadischer individueller Austausch zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen als Innovationsstrategie zu verstehen ist und zu einer

Reflexion der beruflichen Tätigkeiten führen kann. Die deutlich positive Beurteilung der Zielorientierung sowie die hohe Zufriedenheit mit der multiprofessionellen Kooperation weisen ausserdem darauf hin, dass auch wenig Potential für innovative Kooperationspraktiken wahrgenommen wird. Somit ist unklar, ob Mitarbeitende mehr zeitliche Ressourcen in informelle und formelle Kooperationsmöglichkeiten investieren würden, wenn diese zur Verfügung gestellt würden. Schliesslich ist festzustellen, dass innerhalb des Tagesschulangebots die interprofessionelle Kooperation rege genutzt wird, was als Ersatz für einen Austausch mit der Schule gesehen werden und zu einer Vernachlässigung von Innovationsmöglichkeiten durch die multiprofessionelle Kooperation führen könnte.

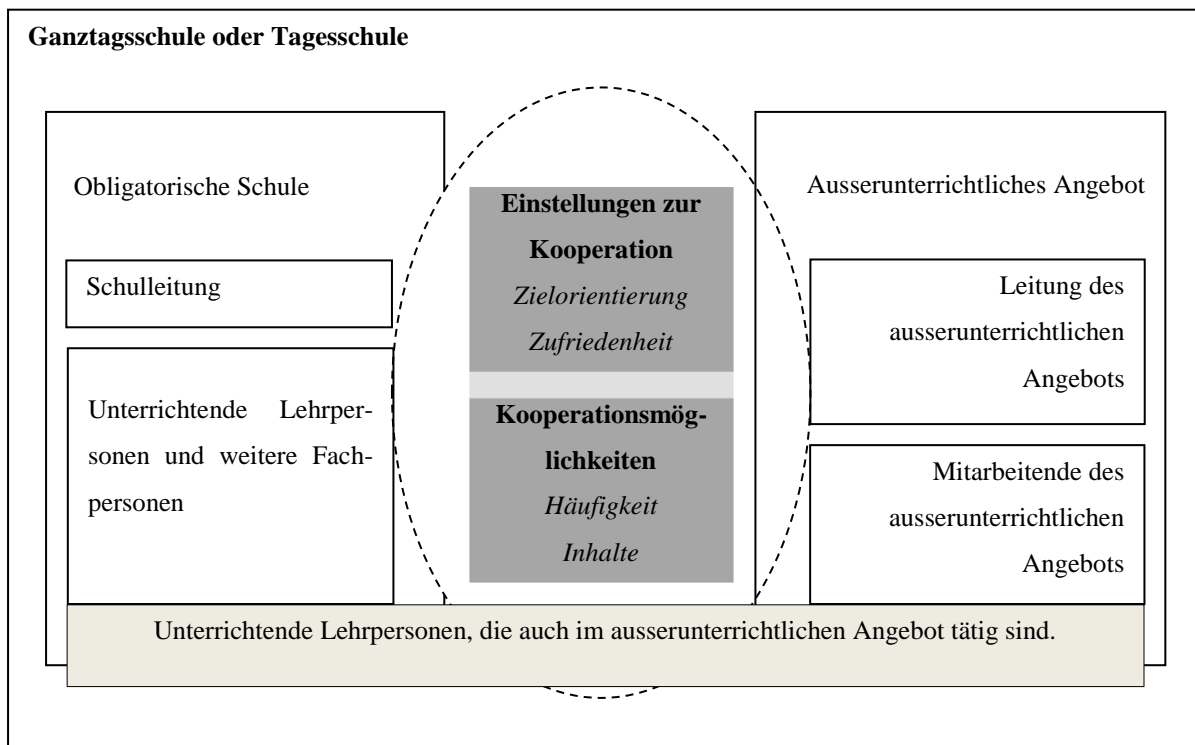


Abb. 15: Adaptiertes Modell zur multiprofessionellen Kooperation in Tagesschulangeboten des Kantons Bern
(Eigene Darstellung, siehe Kapitel 5.4.)

9.2 Teilstudie 2: Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Mitarbeitenden

In der Teilstudie 2 werden individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen für die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation beschrieben. Kollektiv meint bezüglich dieser Skalen, dass die entsprechenden Indikatoren auf gemeinsam geteilte Normen und Werte Bezug nehmen (Buske, 2014). Die kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich beispielsweise auf die Einstellung im Team, inwiefern gemeinsam Veränderungen erreicht werden können. Die individuelle Selbstwirksamkeit ist stärker auf die subjektive Definition der Arbeitssituation ausgerichtet. So geht zum Beispiel die individuelle Selbstwirksamkeit stärker mit der Bewertung der eigenen Leistung, als mit der Beurteilung der sozialen Situation einher (Buske, 2014, Jäger, 2012). Die Indikatoren aus der Schulentwicklungsforschung zu kollektiven und individuellen Ausgangsbedingungen (vgl. Kapitel 4) werden im Folgenden für den Kontext der Tagesschulangebote adaptiert und anschliessend deren Einfluss auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation untersucht.

9.2.1 Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 2

Die Stichprobe der Teilstudie 2 ist identisch mit der Stichprobe der Teilstudie 1. Insgesamt haben 266 Mitarbeitende von Tagesschulangeboten den Fragebogen zum ersten Erhebungszeitpunkt ausgefüllt (vgl. Kapitel 9.1.1). Die Stichprobengrösse unterscheidet sich je nach Fragestellung und Skalen, da die Mitarbeitenden bezüglich einzelner Indikatoren fehlende Werte aufweisen.

9.2.2 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 2

Das methodische Vorgehen der Teilstudie 2 entspricht weitgehend dem der Teilstudie 1 (vgl. Kapitel 9.1.2). Deshalb werden im folgenden Teil zum methodischen Vorgehen nur Aspekte dargestellt, in denen sich die beiden Teilstudien unterscheiden.

9.2.2.1 Skalvalidierung

Ziel der Teilstudie 2 ist es zu klären, ob die postulierten Faktorenstrukturen aus der Forschung mit Lehrpersonen in Schulen auch für Mitarbeitende des Tagesschulangebots Gültigkeit haben. Die Skalen werden in einem mehrstufigen Validierungsverfahren untersucht. Erstens wird eine theoriebasierte, konfirmatorische Faktorenanalyse mit SPSS© durchgeführt. Dabei wird die Anzahl zu extrahierender Faktoren vorab theoretisch festgelegt. Diese werden zweitens auf ihre Reliabilität geprüft. Wenn die Faktorenstruktur nicht repliziert werden kann, wird drittens versucht, die Skalen auf Basis der Itemanalyse zu verbessern und an den Kontext der Tagesschulangebote besser anzupassen (Ausschluss von Items mit zu hoher oder zu geringer Streuung, Items mit tiefen Trennschärfen etc.). In diesem Fall wird die Faktorenstruktur anschliessend explorativ untersucht.

9.2.2.2 Mediatoranalyse zu den Ausgangsbedingungen

Um den Einfluss der kollektiven und individuellen Ausgangsbedingungen auf die multiprofessionelle Kooperation zu untersuchen, werden zwei verschiedene Mediatoranalysen durchgeführt. Bei der Mediation wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen durch eine dritte – die Mediatorvariable – erklärt werden kann. Die Berücksichtigung von Mediatorvariablen ist für die adäquate Interpretation von Zusammenhängen zwischen interessierenden Variablen zentral (Döring & Bortz, 2011, p. 99).

Die folgende Abbildung 16 zeigt, dass die Mediatorvariable (M) durch die unabhängige Variable (X) beeinflusst wird und einen Einfluss auf die abhängige Variable (Y) hat. Dies sind zwei direkte Effekte. Eine Veränderung in der abhängigen Variable (Y) kann somit nicht alleine durch den Einfluss der unabhängigen Variable (X) erklärt werden, sondern wird durch die medierende Variable (M) mit bedingt (ebd.).¹⁹

Die Mediatoranalyse entspricht einer multiplen Regression, welche anhand verschiedener nacheinander gerechneter Modelle die direkten und indirekten Effekte beschreibt (vgl. Geiser, 2010, p. 75-77). Die Mediatorvariable ist „abhängige und unabhängige Variable zugleich“ (ebd., p. 76), das heisst sie liegt zwischen zwei interessierenden Variablen. Damit eine Mediation vorliegt, müssen folgende Bedingungen vorhanden sein: 1. Signifikante direkte Regressionskoeffizienten von X auf Y (direkter Effekt) und von X auf M (direkter Effekt), 2. Signifikante Regressionseffekte von X und M auf Y (indirekter Effekt), 3. Damit schliesslich der Effekt der Mediation bestätigt werden kann, muss der Regressionskoeffizient des indirekten Effekts kleiner sein, als derjenige des direkten Effekts von X auf Y (vgl. ebd.).

In dieser Teilstudie 2 wird die Mediation auf manifester und latenter Ebene durchgeführt, das heisst, dass endogene und exogene Variablen im Modell gemessen oder latent konstruiert werden können (Geiser, 2010). Im Fall der vorliegenden Analyse wird angenommen, dass die kollektiven oder individuellen Ausgangsbedingungen nicht einen direkten, sondern einen indirekten Effekt auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation haben. Die kollektive Innovationsbereitschaft wird als Mediatorvariable definiert. Das Messmodell zur multiprofessionellen Kooperation wurde in der Teilstudie 1 vertieft analysiert. Es zeigte sich, dass für die multiprofessionelle Kooperation ein Generalfaktorenmodell – bestehend aus Einstellungen und Kooperationsmöglichkeiten – postuliert werden kann, das heisst, dass fünf verschiedene Dimensionen der Kooperation anhand eines gemeinsamen Faktors beschrieben werden können. Das Messmodell für die kollektiven oder individuellen Ausgangsbedingungen wird zusätzlich in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft.

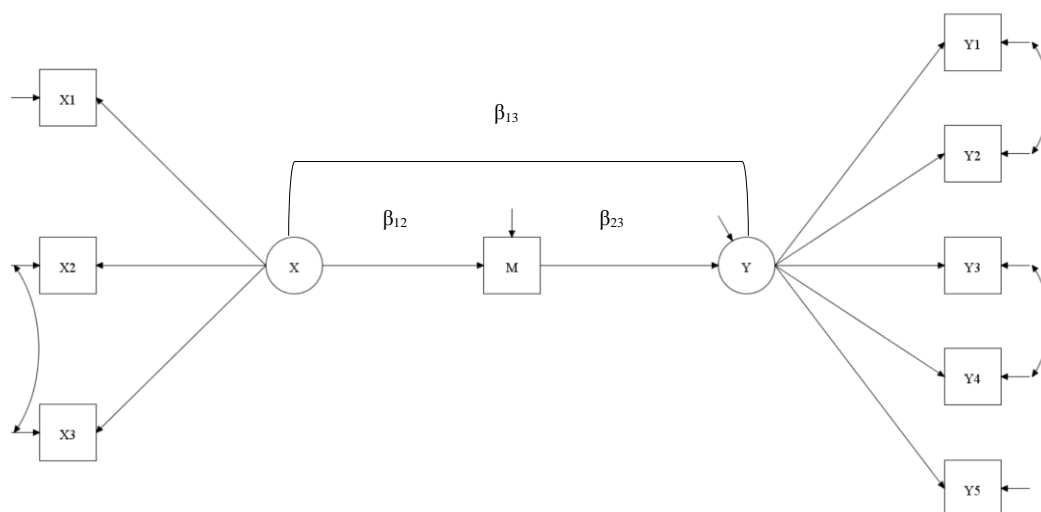


Abb. 16: Schematische Darstellung des Mediatormodells

¹⁹ Im Gegensatz dazu wird bei der Moderatoranalyse angenommen, dass die Veränderung der unabhängigen Variable Y durch eine Interaktion von X und M bedingt wird (vgl. Geiser, 2010).

Bezüglich der Modellgüte der Mediatoranalyse werden dieselben Gütekriterien berichtet wie bezüglich der konfirmatorischen Faktoren- und Multigruppenanalyse (siehe Kapitel 9.1.2.). Die Modellfit-Werte geben an, inwiefern die propagierten Einflüsse signifikant miteinander in Beziehung stehen (vgl. ebd., p. 86). Der Test auf Modellgüte (RMSEA) sollte unter $p < .05$, die Indikatoren CFI und TLI sollten möglichst nahe bei 1 ($> .95$) liegen (Schermelleh-Engel et al., 2003). In der zusätzlichen Tabelle werden die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) mit den entsprechenden z-Standardisierten Werten und deren Signifikanz berichtet. Ausserdem werden die spezifischen Pfadkoeffizienten (β_{12} ; β_{23} ; β_{13}) für die einzelnen Regressionspfade dargestellt. Für die Bestimmung der Modellgüte wird das Mass R-Quadrat (R^2) angegeben. Dies bezieht sich auf den Anteil erklärter Varianz der unabhängigen Variable Y. Der Vorteil der Mediatoranalyse mit MPLUS ist, dass die Messfehler der Indikatoren im Messmodell berücksichtigt werden können und somit die Schätzung des Pfadmodells (d.h. des Zusammenhangs der Variablen) genauer erfolgen kann (Geiser, 2010, p. 86).

In dieser Studie wird explorativ vorgegangen, das heisst, die theoretisch angenommenen Zusammenhänge werden getestet und das Modell wenn nötig angepasst und modifiziert. Dies ist deshalb der Fall, weil die Skalen an den Kontext adaptiert wurden und sowohl das Mediatormodell zum ersten Mal statistisch untersucht wird. Das heisst, es können zwar Vorannahmen über die Zusammenhänge getroffen werden, es ist aber möglich, dass diese den analysierten Daten nicht ganz entsprechen und aufgrund der Stichprobe modellbasierte Anpassungen notwendig sind. Laut Döring & Bortz (2011) können sogenannte kontextabhängige Mediatoreffekte (vgl. ebd. p. 104) bestehen.

9.2.3 Instrumente der Teilstudie 2

Die folgende Tabelle 28 bietet einen Überblick über die in diesem Kapitel relevanten Skalen. Die Skalen wurden in dieser Form noch nicht im Kontext der Tagesschulangebote untersucht und deshalb sprachlich angepasst.

Tab. 28: Quellen der Konstrukte und Skalen der Teilstudie 2

	Konstrukt/Skala	Subskalen	Literatur
Individuelle Ausgangsbedingungen	Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ)	Stabilisierte Zufriedenheit (AZ_SZ)	Windlinger et al., 2014 Warwas, 2012
	Individuelle Selbstwirksamkeit (ISW)	Führen einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern (ISWG) Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (ISWA)	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001 Windlinger et al., 2014
Kollektive Ausgangsbedingungen	Kollektive Selbstwirksamkeit (KSW)		Maag Merki et al., 2009a Schwarzer & Jerusalem, 1999
	Klima im Tagesschulangebot (KLI)	Stimmung (KLIS) Interaktion (KLII)	Maag Merki et al., 2009
	Kollektive Innovationsbereitschaft (INN)	Gemeinsame Ziele (INNZ)	Buske, 2014

9.2.4 Ergebnisse der Teilstudie 2

Die Ergebnisse der Teilstudie 2 werden anhand der Fragestellungen gegliedert. In einem ersten Schritt werden die Faktorenanalysen und Skalenparameter der individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Mitarbeitenden dargestellt. In einem zweiten Schritt wird der Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen, der kollektiven Innovationsbereitschaft und der Bewertung der multiprofessionellen Kooperation dargestellt.

9.2.4.1 Individuelle Ausgangsbedingungen 1: Arbeitszufriedenheit (AZ)

Die Skala zur Arbeitszufriedenheit stammt aus der Schulleitungsforschung von Warwas (2012) und wurde sprachlich an den Kontext der Tagesschulangebote angepasst (vgl. Kapitel 4). Die meisten Items konnten identisch zum Schulkontext übernommen werden (vgl. Tab. 29). Nach Warwas (2012) und Windlinger et al. (2014) können vier verschiedene Faktoren der Arbeitszufriedenheit unterschieden werden: 1) stabilisierte Zufriedenheit, 2) resignative Zufriedenheit, 3) fixierte Unzufriedenheit, 4) konstruktive Unzufriedenheit. Diese individuelle Einschätzung der Arbeitszufriedenheit erfolgt subjektiv anhand eines abwägenden Vergleichs zwischen der aktuellen Situation und einer erwünschten Situation (vgl. ebd.). Eine stabilisierte Zufriedenheit drückt zum Beispiel aus, wie die Mitarbeitenden die aktuelle Arbeitssituation im Vergleich zu früheren Arbeitssituationen oder in den Vergleich mit einer anderen möglichen Arbeitstätigkeit bewerten. Die Items wurden für die Analyse nicht umgepolt, da sie Ausdruck der jeweiligen Situation (zufrieden oder unzufrieden) darstellen.

Tab. 29: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Arbeitszufriedenheit"

<i>Arbeitszufriedenheit (AZ)</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Im nächsten Abschnitt geht es um Einschätzungen bezüglich Ihrer beruflichen Zufriedenheit. In welchem Ausmass treffen die folgenden Aussagen für Sie zu?</i>					
az1_t0 Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!	254	2	6	5.03	.91
az2_t0 Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich ohne Zögern wieder für die Tätigkeit im Tagesschulangebot entscheiden.	252	1	6	5.31	.84
az3_t0 Meine beruflichen Ansprüche und Erwartungen habe ich im Laufe der Zeit zurückgeschraubt.	251	1	6	2.73	1.41
az4_t0 Die Arbeit im Tagesschulangebot nur bedingt Spass, aber man sollte auch nicht zu viel erwarten.	248	1	6	2.09	1.14
az5_t0 Ich bin froh, wenn ich die Türe des Tagesschulangebots hinter mir zu machen kann.	251	1	6	1.85	1.02
az6_t0 An manchen Tagen kostet es mich viel Überwindung, in das Tagesschulangebot zu gehen.	253	1	5	1.70	.93
az7_t0 Ich trage mich mit dem Gedanken, den Beruf zu wechseln.	251	1	6	1.63	1.07
az8_t0 Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, bewerbe ich mich auf eine neue Stelle.	250	1	6	1.52	.92

n=Stichprobengrösse; Min./Max.=Erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; M=Mittelwert, SD= Standardabweichung; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. Sprachliche Anpassungen der Items sind fett hervorgehoben. AZ = Arbeitszufriedenheit.

Insgesamt ist festzuhalten, dass nur die beiden ersten Items positiv formuliert sind. Durchschnittlich trifft für die meisten Mitarbeitenden zu, dass sie mit der aktuellen Arbeitssituation zufrieden sind (az1_t0: M=5.03; SD=.91). Keine der teilnehmenden Personen hat genannt, dass dies für sie gar nicht zutrifft (Minimum =2). Noch stärker ist die Zustimmung zur Aussage, dass sie die Arbeit im Tagesschulangebot auch wieder wählen würden, wenn sie sich noch einmal entscheiden könnten (az2_t0: M=5.31; SD=.84). Die acht verschiedenen Indikatoren zur Arbeitszufriedenheit weisen im Vergleich mit der Verteilung der Kooperationsdimensionen höhere Standardabweichungen auf. Auffallend ist dies beim Item zu den beruflichen Erwartungen und Ansprüchen (az3_t0). Mit einer Standardabweichung von SD=1.41 sind deutliche Unterschiede zwischen den Haltungen der Mitarbeitenden feststellbar. Die klare Diskrepanz zwischen positiven und negativ formulierten Items weist darauf hin, dass die Arbeitszufriedenheit konsistent positiv wahrgenommen wird.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

In einem nächsten Schritt wurde versucht, diese theoretische Struktur von Windlinger et al. (2014) und Warwas (2012) anhand der Reliabilitätsanalyse zu bestätigen. Analog zu diesen Studien werden im Folgenden jeweils zwei Indikatoren zu einem Faktor kombiniert (vgl. Tab. 30).

Durch die Reliabilitätsanalyse wird ersichtlich, dass die Subfaktoren „stabilisierte Zufriedenheit“ ($\alpha=.72$) und die „konstruktive Unzufriedenheit“ ($\alpha=.73$) eine befriedigende interne Konsistenz aufweisen und sich auch über die Zeit noch verbessern. Die „resignative Zufriedenheit“ weist schon beim ersten Erhebungszeitpunkt nur eine knapp ausreichende Konsistenz auf ($\alpha=.65$) und die „fixierte Unzufriedenheit“ verliert über die Zeit deutlich an Konsistenz im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich die Bewertungsstrukturen der Teilnehmenden über die Zeit verändern, was entweder mit einer sich verändernden Schwerpunktsetzung in den Antworten, oder aber auch auf die sich unterscheidende Stichprobe zurückgeführt werden könnte. Die Verteilungsmasse der Skalen reflektieren die Antwortstrukturen der einzelnen Items. Die anschliessende explorative Faktorenanalyse aller vier Skalen zeigt, dass diese eindimensional sind und hohe Korrelationen zwischen den Items aufweisen.

Tab. 30: Arbeitszufriedenheit (Windlinger et al., 2014; Warwas, 2012)

	Anzahl Items	n	M	SD
Stabilisierte Zufriedenheit	2	254	5.16	.79
Resignative Zufriedenheit	2	255	2.44	1.15
Fixierte Unzufriedenheit	2	251	1.57	.92
Konstruktive Unzufriedenheit	2	253	1.78	.87
Skalierung	1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu			
Reliabilität	α t0	α t1		
Stabilisierte Zufriedenheit (AZ_SZ)	.72	.77		
Resignative Zufriedenheit (AZ_RZ)	.65	.71		
Fixierte Unzufriedenheit (AZ_UZ)	.82	.68		
Konstruktive Unzufriedenheit (AZ_KU)	.73	.81		

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. *t0*= erster Erhebungszeitpunkt, *t1*=zweiter Erhebungszeitpunkt. AZ=Arbeitszufriedenheit, AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit, AZ_RZ=Resignative Zufriedenheit, AZ_FU=Fixierte Unzufriedenheit, AZ_KU=Konstruktive Unzufriedenheit.

9.2.4.2 Individuelle Ausgangsbedingungen 2: Individuelle Selbstwirksamkeit (ISW)

In den Studien von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) sowie Windlinger et al. (2014) wurden bezüglich des individuellen Kompetenzerlebens (Selbstwirksamkeit) drei verschiedene Subskalen unterschieden (vgl. Kapitel 4): Klassenführung, Unterrichtsmethoden und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Die einzelnen Indikatoren sind als Fragen formuliert, wie zum Beispiel: „Wie gut können Sie mit Ihren Schüler/-innen Regeln und Normen des Tagesschulangebots aufbauen und verankern?“ Diese Fragen werden durch die Mitarbeitenden auf einer Skala von 1= (gar nicht), bis 9 (=sehr) bewertet.

Die Auswertung zeigt Mittelwerte im oberen Drittel der Skala (vgl. Tab. 31). Dies kann auf die Formulierung der Antwortskalierung zurückzuführen sein, die einen Wert von 7 als „ziemlich“ definieren und somit nur zwischen 7 und 9 eine deutliche Zustimmung zum jeweiligen Item reflektieren. Die Mitarbeitenden nennen eine tiefe Selbstwirksamkeit von $M=4.50$ bei der Unterstützung der Eltern für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (*isw7_t0*). Die Standardabweichung dieses Items ist mit $SD=2.09$ sehr hoch, das heisst, dass einige Mitarbeitende sich kompetent im Umgang mit den Eltern wahrnehmen. Im Mittelfeld bezüglich der Zustimmung liegt die Einschätzung, inwiefern die Mitarbeitenden die Schülerinnen und Schüler motivieren (*isw4_t0*; $M=6.39$; $SD=1.35$) und ihnen die Bedeutung des Lernens nahe bringen können (*isw6_t0*; $M=6.07$; $SD=1.57$). Am höchsten ist die Zustimmung zur Umsetzung von Regeln (*isw2_t0*; $M=7.45$; $SD=1.18$) sowie bezüglich des Beitrags zu Erfolgserlebnissen der Schülerinnen und Schüler (*isw5_t0*; $M=7.24$; $SD=1.27$). Bei diesen beiden Items sind

auch die Standardabweichungen am tiefsten, das heisst, dass am wenigsten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Mitarbeitenden bestehen.

Tab. 31: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Individuelle Selbstwirksamkeit" (ISW)

<i>Individuelle Selbstwirksamkeit (ISW)</i>		<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Im folgenden Abschnitt geht es um Herausforderungen im Alltag im Tagesschulangebot. Bitte schätzen Sie die Aussagen ein bezüglich Ihres eigenen Handelns.</i>						
isw1_t0	Wie stark können Sie störendes Verhalten im Tagesschulangebot kontrollieren?	252	2	9	6.85	1.41
isw2_t0	Wie stark können Sie dazu beitragen, dass sich die Schüler/-innen im Tagesschulangebot an Regeln halten?	256	2	9	7.45	1.18
isw3_t0	Wie gut können Sie mit Ihren Schüler/-innen Regeln und Normen des Tagesschulangebots aufbauen und verankern?	252	1	9	6.90	1.42
isw4_t0	Wie stark können Sie Schüler/-innen motivieren, die wenig Interesse an den Tätigkeiten im Tagesschulangebot zeigen?	252	1	9	6.39	1.35
isw5_t0	Wie stark können Sie dazu beitragen, dass Schüler/-innen Erfolgserlebnisse haben können?	252	1	9	7.24	1.27
isw6_t0	Wie stark können Sie dazu beitragen, dass Ihre Schüler/-innen dem Lernen Bedeutung beimessen?	240	1	9	6.07	1.57
isw7_t0	Wie stark können Sie den Eltern helfen, ihre Schüler/-innen beim Lernen zu unterstützen?	240	1	9	4.50	2.09
isw4_t0	Wie stark können Sie Schüler/-innen motivieren, die wenig Interesse an den Tätigkeiten im Tagesschulangebot zeigen?	252	2	9	6.85	1.41

n=Stichprobengrösse; Min./Max.=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; M=Mittelwert, SD= Standardabweichung; Skalierung 1(gar nicht) -9 (sehr). ISW= Individuelle Selbstwirksamkeit.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Um die Faktorenstruktur nach Windlinger et al. (2014) zu prüfen, wurden für die beiden verbleibenden Skalen Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die Subskala „Klassenführung“ wurde in „Wirksamkeit bezüglich des Führens einer Gruppe“ (ISWG) umbenannt und wurde als befriedigend bewertet ($\alpha=.79$), während die Reliabilität der Subskala „Aktivierung der Schülerinnen und Schüler“ (ISWA) ($\alpha=.69$) nur knapp ausreichend ist (vgl. Tab. 32). Beide Skalen verbessern sich leicht über die Zeit und erweisen sich in der sekundären explorativen Faktorenanalyse als eindimensional. Die Zustimmung zur Selbstwirksamkeit bezüglich des Führens einer Gruppe ist etwas höher als Selbstwirksamkeit bezüglich der Förderung der Motivation und der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Kontext des Tagesschulangebots.

Tab. 32: Individuelle Selbstwirksamkeit (reduzierte Skala, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Windlinger et al. 2014)

	Anzahl Items	n	M	SD
Führen einer Gruppe (ISWG)	3	254	7.06	1.13
Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (ISWA)	4	255	6.07	1.19
Skalierung	1-9: 1=gar nicht; 3= eher wenig, 5= etwas; 7 = ziemlich; 9= sehr			
Reliabilität	α_{t0}		α_{t1}	
Führen einer Gruppe (ISWG)	.79		.82	
Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (ISWK)	.69		.71	

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. *t0*= erster Erhebungszeitpunkt, *t1*=zweiter Erhebungszeitpunkt. ISW= Individuelle Selbstwirksamkeit; ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich des Führens einer Gruppe, ISWA=Individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler

9.2.4.3 Kollektive Ausgangsbedingungen 1: Kollektive Selbstwirksamkeit (KSW)

Die Items der kollektiven Selbstwirksamkeit wurden aus der Studie von Schwarzer & Jerusalem (1999) mit einer vierstufigen Skalierung übernommen. Dieselben Skalen wurden auch in den Untersuchungen von Windlinger et al. (2014) und Maag Merki et al. (2009) eingesetzt. Die Originalskala von Schwarzer & Jerusalem (1999) umfasste 12 Items. Diese wurde in Anlehnung an die Studie von Maag Merki et al. (2009) auf fünf Items reduziert (vgl. Tab. 33). Die fünf Items beziehen sich auf die Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinsamen Handlungen im Tagesschulteam. Sprachlich wurden nur wenige Anpassungen an den Kontext der Tagesschulangebote vorgenommen. Die fünf verschiedenen Items weisen ähnlich hohe Mittelwerte auf.

Tab. 33: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Kollektive Selbstwirksamkeit" (KSW)

Kollektive Selbstwirksamkeit (KSW)		n	Min.	Max.	M	SD
Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen in Ihrem Tagesschulangebot zutreffen.						
ksw1_t0	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir auch mit „schwierigen“ Schüler/-innen im Tagesschulangebot klarkommen.	250	1	4	3.24	.59
ksw2_t0	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unseres Tagesschulangebots verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	248	1	4	3.32	.62
ksw3_t0	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Mitarbeitende des Tagesschulangebots gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen des Tagesschulangebots geringer werden sollten.	244	1	4	2.84	.80
ksw4_t0	Ich bin mir sicher, dass wir Mitarbeitende durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Klima im Tagesschulangebot erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	248	1	4	3.07	.75
ksw5_t0	Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Team des Tagesschulangebots gegenseitig Rückhalt bieten.	252	1	4	3.43	.59

n=Stichprobengrösse; Min./Max.=Erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; *M*=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. KSW= Kollektive Selbstwirksamkeit.

Am höchsten ist die Zustimmung der Mitarbeitenden zum Item, dass das Team sich vor allem in schwierigen Situationen gegenseitigen Rückhalt bietet (ksw5_t0; *M*=3.43; *SD*=.59). Ausserdem zeichnet sich deutlich ab, dass befürchtet wird, dass eine Verringerung der zur Verfügung stehenden Ressourcen einen negativen Einfluss auf die pädagogische Qualität haben könnte (ksw3_t0; *M*=2.84; *SD*=.80). Diese tiefere Bewertung unterscheidet sich deutlich vom Item ksw1_t0 (*M*=3.24; *SD*=.59), welches beschreibt, dass konkrete Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern nicht bewältigt werden können. Das heisst, dass der Umgang mit „schwierigen Kindern“ eher als ein Problem wahrgenommen wird, welches vom Team gemeinsam gelöst werden kann, als die Verfügbarkeit von Ressourcen. Im Vergleich zu den Skalen des individuellen Erfolgserlebens, sind die Stan-

dardabweichungen für die Items der kollektiven Selbstwirksamkeit deutlich geringer und liegen zwischen .59 und .80.

Interne Konsistenz und Eigenschaftender Skala

Die Stichprobe der Skala zur kollektiven Selbstwirksamkeit weist eine befriedigende Reliabilität der Gesamtskala mit 5 Items mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha=.77$ auf. Jedoch zeigt sich in der explorativen Faktorenanalyse, dass ein zweiter Faktor extrahiert werden könnte und die Korrelationen zwischen den Items teilweise relativ tief sind. Der Eigenwert des zweiten Faktors ist jedoch mit 1.003 nur sehr wenig grösser als 1. Ausserdem kann die mehrdimensionale Struktur auch damit begründet werden, dass eine Ähnlichkeit in der Formulierung der Indikatoren besteht (vgl. Tab. 34). Deshalb wird die Gesamtskala als latentes Konstrukt beibehalten (vgl. Maag Merki et al., 2007). Des Weiteren zeigt sich auch in der Reliabilitätsanalyse mit allen fünf Indikatoren, dass alle Items positive und hohe Trennschärfen (>0.5) aufweisen und sich die Skala durch Löschen einzelner Items nicht verbessert. Ausserdem sind die Faktorenladungen bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse und der Fixierung extrahierter Faktoren auf 1 alle hoch zwischen .68 und .78 (vgl. Tab. 34).

Der Mittelwert für die Skala der kollektiven Selbstwirksamkeit liegt bei trifft eher zu ($M=3.18$) und die Standardabweichung ist mit $SD=.51$ relativ tief. Die interne Konsistenz der Skala nimmt über die Zeit leicht ab, ist aber immer noch befriedigend zum zweiten Erhebungszeitpunkt ($t1$).

Tab. 34: Kollektive Selbstwirksamkeit (reduzierte Skala nach Maag Merki et al. 2009a;b; basierend auf Schwarzer & Jerusalem 1999)

	<i>Anzahl Items</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kollektive Selbstwirksamkeit (KSW)	5	253	3.18	.51
Skalierung	1 = trifft gar nicht zu. 2 = trifft eher nicht zu. 3 = trifft eher zu. 4 = trifft genau zu			
Reliabilität	α_{t0}	α_{t1}		
Kollektive Selbstwirksamkeit	.77	.70		

n=Stichprobengrösse; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. $t0$ = erster Erhebungszeitpunkt, $t1$ =zweiter Erhebungszeitpunkt. KSW = kollektive Selbstwirksamkeit.

9.2.4.4 Kollektive Ausgangsbedingungen 2: Klima im Tagesschulangebot (KLI)

Für diese Studie wird das Arbeitsklima anhand der Skala nach Maag Merki et al. (2009a) aus der Studie zum Zentralabitur erhoben. Fokussiert wird das „psychologische Klima“, welches „subjektiv und kollektiv konstruiert wird“ (Jäger, 2012, p. 85) (vgl. Kapitel 4). Um die Einstellungen der Mitarbeitenden zum Klima zu erheben, wurde eine reduzierte Skala von 8 Items eingesetzt (vgl. Tab. 35). Die Mitarbeitenden schätzen auf einer 5er-Skala zwischen zwei Extrempolen (wurde umgepolt, 5 stellt den höchsten Wert dar) ein, wie verschiedene Indikatoren auf ihre Wahrnehmung des Klimas in ihrem Tagesschulangebot zutreffen. Die sprachliche Formulierung wurde nur geringfügig an den Kontext angepasst, jedoch wurde der Einleitungstext für die Fragen verändert. Für die Skala des Klimas zeigt sich eine stark linksschiefe Verteilung der Antworten der Mitarbeitenden. Die Mittelwerte liegen deutlich über dem Durchschnitt von 3 und sehr nahe beim maximalen Wert von 5. Am deutlichsten zeigt sich die Zustimmung zu den beiden Items der freundlichen ($kli3_{t0}$; $M=4.83$; $SD=.41$) sowie unterstützend und helfenden Atmosphäre ($kli4_{t0}$; $M=4.85$; $SD=.38$). Bei diesen Aussagen zeigt sich wenig Varianz zwischen den Mitarbeitenden und die Standardabweichung liegt deutlich unter $SD=.10$. Auch die allgemeine Stimmung im Tagesschulangebot ($kli1_{t0}$ und $kli2_{t0}$) wird als heiter, fröhlich und angstfrei beschrieben.

Tab. 35: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Klima" (KLI)

<i>Klima (KLI)</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Bitte kennzeichnen Sie, wie sehr die folgenden Eigenschaften aus Ihrer Sicht auf das Klima in ihrem Tagesschulangebot zutreffen.</i>					
kli1_t0 heiter, fröhlich –gedrückt, lustlos	257	2	5	4.41	.69
kli2_t0 angstfrei – angstbesetzt	243	1	5	4.58	.70
kli3_t0 freundlich – unfreundlich	257	3	5	4.83	.41
kli4_t0 unterstützend, helfend - wenig unterstützend, wenig helfend	258	3	5	4.85	.38
kli5_t0 einsichtig, verständnisvoll - wenig einsichtig, wenig verständnisvoll	257	2	5	4.63	.53
kli7_t0 entgegenkommend – unnahbar, distanziert	257	3	5	4.61	.54
kli8_t0 individuell, persönlich behandelt – anonym, unpersönlich behandelt	255	2	5	4.64	.67
kli10_t0 Das Verhältnis zwischen Mitarbeitenden und Schüler/innen ist in unserem Tagesschulangebot... sehr gut - sehr schlecht	259	2	5	4.53	.66

n=Stichprobengrösse; Min./Max.=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; M=Mittelwert, SD= Standardabweichung; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. KLI = Klima.

Interne Konsistenz und Eigenschaften der Skalen

Die Reliabilitätsanalyse zeigt eine sehr hohe Reliabilität der Gesamtskala mit $\alpha=.90$. Da die Skala sehr viele Items enthält und auch zwei verschiedene Einleitungstexte formuliert wurden, wurde untersucht, ob weitere Zusammenhänge zwischen den Items bestehen und sich zusätzliche Faktoren extrahieren lassen. Die explorative Faktorenanalyse ist mit $KMO=.81$ und $(X^2(28)=599.76, p<0.001)$ zulässig und es wird ersichtlich, dass 2 verschiedene Faktoren extrahiert werden können, die sich bezüglich der Faktorenladungen klar trennen lassen. Mit einem Eigenwert von 1.31 klärt der zweite Faktor noch 16,42 % der Varianz auf. Für verschiedene Analysen ist es sinnvoll, die eindimensionale Struktur der Skala aufzugeben, da die beiden Faktoren einerseits theoretisch gut interpretierbar sind (siehe unten) und andererseits der erste Faktor einen weniger hohen Mittelwert und eine breitere Streuung aufweist. Somit kann die Varianz der Werte etwas erhöht und die Verzerrung durch den hohen Mittelwert etwas verbessert werden, wenn zwei Faktoren berücksichtigt werden. Es werden zwei Faktoren „Klima Stimmung“ (Cronbach's $\alpha=.74$) und „Klima Interaktion“ (Cronbach's $\alpha=.77$) unterschieden. Dabei ist inhaltlich zu beachten, dass sich die Stimmung stärker auf das gesamte Tagesschulangebot bezieht (Die Stimmung in unserem Tagesschulangebot ist meistens...), während das „Klima Interaktion“ (Wir Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind im Allgemeinen den Schüler/innen gegenüber...) auf die Interaktion zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schüler fokussiert (vgl. Tab. 36). In der Reliabilitätsanalyse wurden 2 Items gelöscht, da sie eher geringe Trennschärfen aufweisen und durch das Löschen dieser Items das Cronbach's Alpha der Subskala verbessert werden kann. So entstanden aus der Gesamtskala zwei zusätzliche Subskalen.

Erstaunlich ist die deutliche Verschlechterung der Reliabilität der Stimmung vom zweiten zum letzten Erhebungszeitpunkt. Dies lässt sich weder anhand des Mittelwerts, noch anhand der Standardabweichung nachvollziehen, da diese mit den vorangehenden Erhebungszeitpunkten identisch sind. Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern weist im Verlauf der Zeit eine befriedigende bis hohe interne Konsistenz auf und kann bedenkenlos weiter verwendet werden. Ausserdem ist auch die Berücksichtigung der Stimmung innerhalb des Tagesschulangebots für den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt unproblematisch.

Tab. 36: Klima im Tagesschulangebot (reduzierte Skala nach Maag Merki et al. 2009)

	<i>Anzahl Items</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Stimmung (KLIS)	2	242	4.50	.61
Interaktion (KLII)	6	259	4.68	.37
Skalierung	1-5 zwischen zwei Extrempolen (wurde umgepolt) zu			
Reliabilität	α t0		α t1	
Stimmung (KLIS)	.74		.43	
Interaktion (KLII)	.77		.80	

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. t0= erster Erhebungszeitpunkt, t1=zweiter Erhebungszeitpunkt.

9.2.4.5 Kollektive Ausgangsbedingungen 3: Kollektive Innovationsbereitschaft (INN)

Die Einstellung zur kollektiven Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien geht auf die Studie von Buske (2014) zurück. Die Skala wurde im Rahmen des DGfE-Projekts „Wirksamkeit einer bildungspolitischen Reformstrategie im öffentlichen (Berufs-)Schulwesen“ konstruiert und für eine Stichprobe von Lehrpersonen validiert. Die Skala bezieht sich auf Items, die von den Mitarbeitenden für ihr gemeinsames Handeln im Tagesschulangebot eingeschätzt werden. Ein Beispielitem ist: „Bei uns gibt es klare Entwicklungsziele, die die Planung meiner eigenen pädagogischen Arbeit bestimmen“ (inn2_t0). Die Items sind somit so formuliert, dass die Frage immer auf ein Kollektiv (wir, uns etc.) verweist. Die Itemwortlaute wurden nur geringfügig an den Kontext des Tagesschulangebots angepasst. Jedoch wurden nur ein Teil der Items für die vorliegende Studie verwendet. Diese beziehen sich auf die gemeinsamen Ziele, auf die Innovationen ausgerichtet sind. Ausserdem wurde auch die Skalierung zur besseren Vergleichbarkeit mit den anderen verwendeten Skalen dieser Studie auf sechs Stufen angepasst.

Die Darstellung der Verteilung der Items (vgl. Tab. 37) zeigt, dass der gesamte Bereich der Skalierung abgedeckt wird. Die meisten Mittelwerte der Items liegen über dem Wert 4, was zeigt, dass die Mitarbeitenden den Items zumindest etwas zustimmen. Im Vergleich mit den Indikatoren der kollektiven Selbstwirksamkeit sind die Standardabweichungen bezüglich der kollektiven Innovationsbereitschaft deutlich höher. Am deutlichsten ist die Zustimmung zum Item „Wir verfolgen im Tagesschulteam dieselben Ziele“ (inn5_t0: *M*=4.94; *SD*=.78). Bei diesem Item ist auch die Standardabweichung deutlich geringer als bei den anderen Items. Am geringsten ist die Zustimmung zu den Aussagen, dass gemeinsame Evaluationskriterien für die Beurteilung der Qualität der Arbeit bestehen (inn4_t0: *M*= 4.01; *SD*=1.19) und dass klare Entwicklungsziele formuliert werden (inn2_t0; *M*= 4.26; *SD*=1.12). Ein gemeinsames pädagogisches Rahmenkonzept, dass von allen akzeptiert wird (inn3_t0: *M*=4.70; *SD*=.99) und Qualitätskriterien für die Prozesse in den Tagesschulangeboten (inn1_t0: *M*= 4.73; *SD*=.96) werden deutlich positiver beurteilt.

Tab. 37: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Kollektive Innovationsbereitschaft" (INN)

		<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die folgenden Fragen auf Sie und ihr Tagesschulangebot zutreffen.</i>						
inn1_t0	Bei uns gibt es klare, von allen Mitarbeitenden akzeptierte Qualitätskriterien hinsichtlich der Prozesse im Tagesschulangebot.	245	1	6	4.73	.96
inn2_t0	Bei uns gibt es klare Entwicklungsziele, die die Planung meiner eigenen pädagogischen Arbeit bestimmen.	235	1	6	4.26	1.12
inn3_t0	Bei uns gibt es ein pädagogisches Rahmenkonzept, das von Allen akzeptiert ist.	245	1	6	4.70	.99
inn4_t0	Bei uns gibt es von allen Mitarbeitenden akzeptierte Evaluationskriterien, mit denen die Qualität der Arbeit beurteilt wird.	227	1.	6.0	4.01	1.19
inn5_t0	Wir verfolgen im Tagesschulangebot dieselben Ziele.	251	1	6	4.94	.78
inn6_t0	Alle Mitarbeitenden werden in Entscheidungsprozesse einbezogen.	248	1	6	4.62	1.19

n=Stichprobengrösse; *Min./Max.*=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. INN = kollektive Innovationsbereitschaft.

Konsistenzen und Eigenschaften der Skala

Die verwendete Skala „gemeinsam geteilte Ziele“ (Cronbach's $\alpha=.87$) hat sich gut bewährt und sich auch als eindimensional erwiesen. Ausserdem sind die Skalen auch im Zeitverlauf konsistent (vgl. Tab. 38).

Tab. 38: Kollektive Innovationsbereitschaft (vgl. Buske 2014)

	<i>Anzahl Items</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gemeinsame Ziele (INN2)	2	251	4.57	.81
Skalierung	1=trifft gar nicht zu ;2= trifft nicht zu; 3= trifft weniger; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu			
Reliabilität	α t0	α t1		
Gemeinsame Ziele (INN2)	.87	.78		

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha. t0= erster Erhebungszeitpunkt, t1=zweiter Erhebungszeitpunkt.

9.2.4.6 Zusammenfassung und Übersicht der Skalen

Der Überblick über die verschiedenen Ausgangsbedingungen zeigt, dass die Skalen alle zumindest befriedigende Konsistenzen aufweisen. Die Skalen weisen alle eine linksschiefe Verteilung auf, unterscheiden sich aber teilweise stark bezüglich der Standardabweichungen. Vor allem die beiden Skalen zur Einschätzung der individuellen Selbstwirksamkeit sind im Vergleich mit den anderen Skalen bezüglich der hohen Standardabweichungen auffällig. Insgesamt sind die teilnehmenden Mitarbeitenden mit ihrer Arbeitssituation sehr zufrieden und der Arbeitsalltag scheint ihren Erwartungen zu entsprechen. Da sich die vier verschiedenen Skalen zur Arbeitszufriedenheit komplementär verhalten, wird im Folgenden nur noch die Skala zur stabilisierten Zufriedenheit weiter verwendet. Bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit erleben sich die Mitarbeitenden kompetenter in der Leitung von Schülerinnen- und Schülergruppen, das heisst in der Verankerung und Durchsetzung von Regeln für die gemeinsame Arbeit. Die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, einerseits für die aktive Teilnahme am Tagesschulangebot und andererseits für das Lernen, scheint einigen Mitarbeitenden etwas schwerer zu fallen. Auch die kollektiven Skalen wurden sehr positiv beurteilt. Die Mitarbeitenden fühlen sich von ihrem Team gut unterstützt und nennen auch, dass sie gemeinsam positive Ergebnisse für sich und die Schülerinnen und Schüler erreichen können. Das Klima im Tagesschulangebot wird vor allem hinsichtlich der Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern sehr positiv eingeschätzt und die Abweichung der Antworten ist mit $SD=.37$ sehr tief.

Tab. 39: Psychometrische Merkmale der Ausgangsbedingungen der Kooperation

	Name	Skalierung	n	M	SD	α
Individuelle Ausgangsbedingungen	Stabilisierte Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ)	1-6	254	5.16	.79	.72
	Individuelle Selbstwirksamkeit – Gruppe (ISWG)	1-9	254	7.06	1.13	.79
	Individuelle Selbstwirksamkeit – Aktivierung (ISWA)		255	6.07	1.19	.69
Kollektive Ausgangsbedingungen	Kollektive Selbstwirksamkeit (KSW)	1-4	253	3.18	.51	.77
	Klima – Stimmung (KLIS)	1-5	242	4.50	.61	.74
	Klima – Interaktion (KLII)		259	4.68	.37	.77
	Kollektive Innovationsbereitschaft – Ziele (INNZ)	1-6	251	4.57	.81	.87

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; α =Cronbach's Alpha. AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit. ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich des Führens einer Gruppe, ISWA=Individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit, KLIS = Klima – Stimmung, KLII = Klima – Interaktion. INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft bezüglich gemeinsamer Ziele.

9.2.4.7 Einfluss der Ausgangsbedingungen auf die multiprofessionelle Kooperation

In der Teilstudie 1 konnte gezeigt werden, dass die Kooperation zwischen Tagesschulangebot und Unterricht anhand von unterschiedlichen Skalen gemessen werden kann. Während die Häufigkeit der Nutzung von Kooperationsaktivitäten für die weiteren Analysen aufgrund des systematischen Ausfalls nicht geeignet ist, weisen die Dimensionen der Bewertung der Kooperation befriedigende bis gute interne Konsistenzen auf. Anhand des bestätigten Generalfaktorenmodells in Mplus konnte festgestellt werden, dass sich die Kooperationsdimensionen (Zufriedenheit, Inhalte, Ziele) wechselseitig beeinflussen (vgl. Kapitel 9.1). Im Folgenden wird untersucht, ob die unterschiedlichen individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen einen Einfluss auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation haben.

In den Messmodellen werden die latenten Konstrukte „individuelle Einschätzung der Ausgangsbedingungen“, „kollektive Einschätzung der Ausgangsbedingungen“ und „Bewertung der multiprofessionellen Kooperation“ anhand von einzelnen Dimensionen gemessen.

9.2.4.7.1 Mediatoranalyse 1: Einfluss kollektiver Ausgangsbedingungen auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation

Die kollektiven Ausgangsbedingungen beziehen sich auf die Einschätzung des Klimas und der kollektiven Selbstwirksamkeit. Diese beiden Skalen beschreiben, wie die Mitarbeitenden die gemeinsam gestaltete Arbeitsumgebung in den Tagesschulangeboten wahrnehmen. Es wird angenommen, dass diese kollektiven Ausgangsbedingungen positiv auf die Innovationsbereitschaft, das heisst die gemeinsam geteilten Ziele innerhalb des Tagesschulangebots wirken können, welche wiederum einen positiven Einfluss auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation aufweisen kann.

Alle standardisierten Faktorenladungen der beiden Messmodelle der Ausgangsbedingungen und multiprofessionellen Kooperation liegen über .5 und sind statistisch signifikant (vgl. Abbildung 17). Somit können die latenten Konstrukte als homogen bezeichnet werden, da die Dimensionen alle ähnlich hoch auf den Faktor laden und es keine Markierungsvariable gibt, welcher bei der inhaltlichen Interpretation mehr Gewicht zukommen sollte (vgl. Geiser, 2010, p. 89).

Das Mediatormodell weist mit einem RMSEA=0.037 einen guten Modellfit für die gesamte Stichprobe der Mit-

arbeitenden auf (vgl. Tab. 40). Die kollektive Einschätzung der Ausgangsbedingungen hat einen signifikant positiven Einfluss (direkter Effekt) auf die Beurteilung der Innovationsbereitschaft ($\beta_{12}=.731$; $z=13.561$; $p<0.001$)²⁰. Je positiver also das Klima und die kollektive Selbstwirksamkeit innerhalb des Tagesschulangebots wahrgenommen werden, desto eher sind die Mitarbeitenden bereit, sich für innovative Praktiken und gemeinsame Ziele zu engagieren. Die Innovationsbereitschaft hat aber im Modell keinen Einfluss auf die Einschätzung der Kooperation. Auch der direkte Effekt der kollektiven Ausgangsbedingungen auf die multiprofessionelle Kooperation ist nicht signifikant. Der totale indirekte Effekt zeigt auf, dass die Innovationsbereitschaft keine vermittelnde Funktion für den Zusammenhang zwischen den Ausgangsbedingungen und der Kooperation hat.

Obwohl das Modell gut auf die Daten passt, erklärt das gesamte Mediatormodell mit 11,1% nur einen geringen Anteil der Varianz des Generalfaktors der multiprofessionellen Kooperation (R^2 ; Tab. 41).

Tab. 40: Mediatormodell 1 - kollektive Ausgangsbedingungen

	n	RMSEA	Konfidenz- intervall	p	CFI	TLI	SRMR	CHI ²	DF	p
								634.40		
Mediatormodell 1	228	0.037	0.000 – 0.067	.729	.987	.978	0.041	1	36	0.000

n=Stichprobe, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, CI= 90% Confidence Interval, p=Probability RMSEA $\leq .05$; CFI=Comparative-Fit-Index; TLI= Tucker-Lewis-Index, SRMR = Standardized Root mean Square Residual; Chi² = Test of Model fit; df= Degrees of Freedom, p=Probability Chi².

Tab. 41: Kollektive Ausgangsbedingungen - direkte und indirekte Effekte

	Parameter	β	SE	z	p
Gesamte Stichprobe					
<i>Direkte Effekte</i>					
β_{23} (Y on M)	KOOP ON INNZ	0.179	0.147	1.218	0.223
β_{12} (M on X)	INNZ ON KOLL AB	0.731	0.054	13.561	0.000***
β_{13} (Y on X)	KOOP ON KOLL AB	.179	.169	1.059	.290
Total indirekter Effekt	KOOP ON KOLL AB	0.131	0.107	1.224	0.221
	INNZ				
Total		0.310	0.094	3.293	0.001**
R^2	KOOP	0.111	0.053	2.111	0.035*

*R²=Erklärte Varianz, Modellgüte; β = geschätzte Regressionskoeffizienten, SE=Standardfehler, z= Standardisierung; p= Signifikanzniveau; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; KOOP = Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation, KOLL AB = kollektive Ausgangsbedingungen; INNZ = Innovationsbereitschaft bezüglich gemeinsamer Ziele. Y=KOOP, X=KOLL AB, M=INNZ; direkter Effekt Koll AB auf Kooperation.*

²⁰ Die berichteten Werte sind beziehen sich auf die standardisierten Werte des Modells (STDYX), um eine Vergleichbarkeit zwischen den Koeffizienten zu ermöglichen.

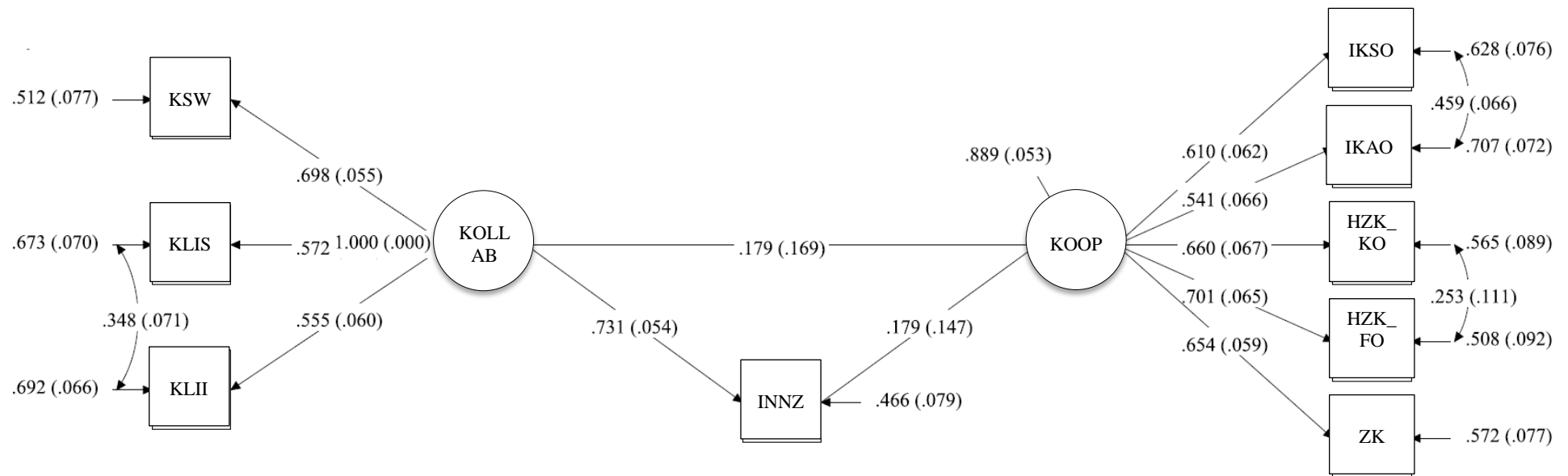


Abb. 17: Mediatoranalyse des Effekts kollektiver Ausgangsbedingungen auf die multiprofessionelle Kooperation

(standardisierte Parameterschätzwerte; Gesamtstichprobe n=228; KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit, KLIS = Klima – Stimmung, KLII = Klima – Interaktion. KOLL AB= Kollektive Ausgangsbedingungen. INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft bezüglich gemeinsamer Ziele. KOOP=Generalfaktor für die multiprofessionelle Kooperation. IKSO= sozialpädagogisch-orientierte Themen. IKAO= akademisch-orientierte Themen, HZK_FO= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, HZK_KO= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Schule. ZK= Zufriedenheit mit der Kooperation)

9.2.4.7.2 Mediatormodell 2: Einfluss individueller Ausgangsbedingungen auf die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation

Im zweiten Mediatormodell wurde getestet, ob die individuellen Ausgangsbedingungen der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten, einen signifikanten Einfluss auf ihre Bewertung der multiprofessionellen Kooperation haben. Es zeigt sich, dass das Messmodell für das latente Konstrukt der individuellen Ausgangsbedingungen sehr heterogen ist. Die stabilisierte Arbeitszufriedenheit fungiert als Markierungsvariable und erklärt mit einer Faktorladung von $r=.478$ ($p<0.001$) den grössten Anteil der Varianz. Die Skalen zur individuellen Selbstwirksamkeit weisen deutlich tiefere Faktorladungen auf (ISWG: $r=.270$; $p<0.05$; ISWA: $r=.337$; $p<0.001$). Ausserdem zeigt sich auch bezüglich der Erklärungskraft der beiden Variablen, dass sowohl die individuelle Selbstwirksamkeit bezüglich der Gruppenführung ($R^2=.073$; n.s.), wie auch bezüglich der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler ($R^2=0.113$; $p=.036$) nur einen sehr geringen Anteil zur Varianzaufklärung des Modells leisten.

Das Mediatormodell 2 passt insgesamt nicht gut auf die Gesamtstichprobe (RMSEA= 0.079; 90% C.I. =0.055-0.105; $p=.025$; CFI=.934; TLI=.892; SRMR=.059) (vgl. Tab. 42) und eignet sich somit nicht zur Erklärung der Beziehung zwischen den individuellen Ausgangsbedingungen und der Bewertung der multiprofessionellen Kooperation. Die Innovationsbereitschaft wirkt somit nicht als Mediatorvariable zwischen den individuellen Ausgangsbedingungen und der Bewertung der Kooperation.

Tab. 42: Mediatormodell 2 - individuelle Ausgangsbedingungen

	n	RMSEA	CI	p	CFI	TLI	SRMR	CHI ²	df	p
Mediatormodell										
Gesamtstichprobe	266	0.079	0.055 – 0.105	.025	.934	.892	.059	595.38	36	0.000

n=Stichprobe, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, CI= 90% Confidence Interval, p=Probability RMSEA $\leq .05$; CFI=Comparative-Fit-Index; TLI= Tucker-Lewis-Index, SRMR = Standardized Root mean Square Residual; Chi² = Test of Model fit; df = Degrees of Freedom, p=Probability Chi². LP = Mitarbeitende mit Lehrdiplom, apHG= Mitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund.

9.2.5 Diskussion der Teilstudie 2

Ziel der Teilstudie 2 war es, verschiedene individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen für die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation aufzuzeigen. In Anlehnung an die in den Kapiteln 3 und 4 vorgestellten theoretischen und empirischen Arbeiten wird angenommen, dass die Ausgangsbedingungen in Tagesschulangeboten mit innovativer Praxis und guter pädagogischer Prozessqualität positiv ausgeprägt sind. Zu diesen Bedingungen gehören kollektive geteilte Haltungen, beispielsweise ein angenehmes Arbeitsklima, eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit und die Innovationsbereitschaft im Tagesschulteam. Ausserdem sind individuelle Ausgangsbedingungen, wie Arbeitszufriedenheit und die individuelle Selbstwirksamkeit wichtig für die Innovationsbereitschaft (vgl. Kapitel 3.3; sowie Forsyth et al., 2011; Emmerich & Maag Merki, 2014; Holtappels et al., 2011). Da bis anhin die entsprechenden Skalen nur im Kontext der Schulentwicklungsforschung untersucht wurden, war für die vorliegende Studie eine Adaptation an den Kontext der Tagesschulangebote notwendig.

1) Wie bewerten die Tagesschulmitarbeitenden die verschiedenen Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation?

Insgesamt haben die Mitarbeitenden die Ausgangsbedingungen für Kooperation in den Tagesschulangeboten sehr positiv bewertet. Dies äussert sich in einer linksschiefen Verteilung der Skalen und somit sehr hohen Mittelwerten.

Die *Arbeitszufriedenheit (AZ)* wird mit Blick auf die aktuelle Arbeitssituation und auch im Vergleich mit anderen Tätigkeiten positiv eingeschätzt. Kritischere Aussagen, die auf eine resignative Zufriedenheit bzw. eine fiixierte oder konstruktive Unzufriedenheit hinweisen würden, werden als gar nicht oder nicht zutreffend bewertet. Die Skala zur stabilisierten Zufriedenheit eignet sich aufgrund der internen Konsistenz im Querschnitt und im Längsschnitt gut für weitere Berechnungen.²¹ Die Standardabweichung der verschiedenen Subskalen ist vor allem bei der resignativen Zufriedenheit deutlich höher als bei den anderen Skalen. Dies weist darauf hin, dass die Arbeit in den Tagesschulangeboten nicht bei allen Teilnehmenden ganz den Erwartungen entspricht und diese teilweise zurückgeschraubt werden mussten. Die Reliabilitäten der Skalen liegen zwischen knapp ausreichend und hoch. Im Vergleich zu den Daten aus der Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Bern (Windlinger et al., 2014), ist die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden in Tagesschulangeboten deutlich höher. Grundsätzlich zeigt sich aber eine ähnliche Struktur in der Bewertung der Items. Auch von den Lehrpersonen wird der Ist-Soll-Vergleich der Arbeitssituation positiv bewertet.

Auch die *individuelle Selbstwirksamkeit (ISW)*, also das subjektive Kompetenzerleben in unterschiedlichen Arbeitssituationen, bewerten die meisten Mitarbeitenden positiv. Sie nehmen ihre Arbeit als wirksam wahr, weil sie zu Erfolgserlebnissen der Schülerinnen und Schüler beitragen und gemeinsame Regeln durchsetzen können. Nur bei einem Item, welches die Möglichkeit zur Unterstützung der Eltern für das Lernen der Schülerinnen und Schüler beschreibt, weisen die Mitarbeitenden eine negativere Bewertung und eine höhere Standardabweichung auf. Die Skalen zum „Führen einer Gruppe“ und zur „Aktivierung der Schülerinnen und Schüler“ sind knapp ausreichend bis befriedigend, dafür über die Zeit relativ stabil. Die Mitarbeitenden schätzen ihre Kompetenz in der Gruppenführung positiver ein als bei der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Dieser Un-

²¹ Da sich die Antwortmuster zwischen den Skalen nur wenig unterscheiden, können sie als inhaltlich komplementär verstanden werden. Deshalb wird angesichts der kleinen Stichprobe und zur Reduktion der Komplexität der Einflüsse in den folgenden Analysen nur noch das Konzept der stabilisierten Arbeitszufriedenheit berücksichtigt.

terschied zeigt sich ähnlich auch in einer Studie zur Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (vgl. Windlinger et al., 2014, p. 63). Es stellt sich die Frage, ob die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Tagesschulmitarbeitenden weniger als ihre pädagogische Aufgabe wahrgenommen und möglicherweise deshalb weniger positiv beurteilt wird. Andererseits ist es aber auch möglich, dass sich Tagesschulmitarbeitende durch ihre unterschiedlichen professionellen Hintergründe für diese kognitive Aktivierung als nicht kompetent genug wahrnehmen und diese deshalb weniger positiv einschätzen. Auch schon in der Teilstudie 1 wurde diesbezüglich festgestellt, dass akademisch-orientierte Inhalte weniger stark als Charakteristika der multiprofessionellen Kooperation wahrgenommen werden.

Die *gemeinsamen Handlungen im Team (kollektive Selbstwirksamkeit)* werden als eindimensionale Skala beschrieben, die aus fünf verschiedenen Items besteht. Die gegenseitige Unterstützung im Team wird insbesondere für den Umgang mit schwierigen Fällen als positiv wahrgenommen, da man sich wechselseitigen Rückhalt geben kann. Die Standardabweichungen liegen bei der kollektiven Selbstwirksamkeit deutlich niedriger als bei der individuellen Selbstwirksamkeit. Die interne Konsistenz der Skala ist befriedigend, nimmt aber über die Zeit etwas ab. Im Vergleich mit den Daten aus der Erhebung SERELISK (Maag Merki et al., 2009b) sind die Mittelwerte der Items zwischen Lehrpersonen und den hier untersuchten Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten vergleichbar.

Die Skala des *wahrgenommenen Klimas* kann in zwei verschiedene Subskalen aufgeteilt werden. Zwei Items beschreiben die allgemeine Stimmung im Tagesschulangebot und weitere sechs Items das Klima in der Interaktion zwischen den Mitarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern. Zwischen den beiden Extrempolen (1–5) wird die allgemeine Stimmung und auch das Klima in der Interaktion sehr positiv bewertet (Stimmung: $M = 4.5$; $SD = .61$; Interaktion: $M = 4.68$; $SD = .37$). Im Vergleich mit den Einschätzungen der Lehrpersonen aus der Studie zum Zentralabitur (Jäger, 2012) sind die Einstellungen der Mitarbeitenden deutlich positiver als die der Lehrpersonen.

Die *kollektive Innovationsbereitschaft* wurde in dieser Studie anhand der Ausrichtung auf gemeinsame Ziele erhoben. Die einzelnen Items zeigen, dass gemeinsame Ziele und akzeptierte Standards innerhalb der Teams der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten gut etabliert sind. Etwas weniger geläufig sind klare Evaluationskriterien sowie Entwicklungsziele für die Planung der pädagogischen Arbeit in den Tagesschulangeboten. Die interne Konsistenz wird als hoch beschrieben. Der Mittelwert und die Standardabweichung sind im Vergleich mit einer Stichprobe von Lehrpersonen aus der Studie von Zlatkin-Trotschanskaia & Förster (2012) praktisch identisch ($M = 4.50$; $SD = .81$).

Die gemessenen Skalen weisen alle befriedigende bis gute interne Konsistenzen auf. Grundsätzlich ist somit die Adaptation der Skalen aus dem schulischen Kontext an die Situation in den Tagesschulangeboten gelungen angesehen. Konstrukte, welche die Ausgangsbedingungen für Innovation und Kooperation in der Schule bezeichnen, sind daher auch in den befragten Tagesschulangeboten relevant. Es geht um zentrale Aspekte, die die Gestaltung und Wahrnehmung der Lernumgebung aus Perspektive der Mitarbeitenden betreffen. Insgesamt sind die meisten Ausgangsbedingungen mit den Angaben von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Studien mit deutschsprachigen Stichproben (Maag Merki et al., 2009b; Jäger, 2012; Windlinger et al., 2014; Zlatkin-Trotschanskaia & Förster, 2012) gut vergleichbar. Allerdings fallen einerseits die deutlich höheren Standardabweichungen bei der individuellen Selbstwirksamkeit und die deutlich positivere Beurteilung der Skalen zum Klima ins Auge. Die Einschätzungen der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten weisen alle eine linksschiefe Verteilung auf. Es

stellt sich die Frage, inwiefern bei bestimmten Antworten Verzerrungen durch Überlegungen der sozialen Erwünschtheit möglich sind.

2) Inwiefern beeinflussen individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation?

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, wurden zwei Mediatoranalysen in Mplus durchgeführt. Einerseits wurden ein Modell mit den individuellen Ausgangsbedingungen (der Arbeitszufriedenheit und der individuellen Selbstwirksamkeit) und andererseits ein Modell mit den kollektiven Ausgangsbedingungen (Klima und kollektive Selbstwirksamkeit) gerechnet. In Anlehnung an Rollett (2007) wird angenommen, dass die Ausgangsbedingungen innerhalb der Tagesschulangebote nicht direkt auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation wirken, sondern über die kollektive Innovationsbereitschaft vermittelt werden. Das heisst, dass in Tagesschulangeboten mit einer positiven Ausprägung der Ausgangsbedingungen eine stärkere Fokussierung von gemeinsamen pädagogischen Zielen anzunehmen ist. Diese lässt sich als Innovationsbereitschaft beschreiben. Der Einfluss dieser Innovationsbereitschaft innerhalb des Teams der Mitarbeitenden auf die multiprofessionelle Kooperation wird als direkter Effekt untersucht. Es wird ausserdem angenommen, dass ein indirekter Effekt der Ausgangsbedingungen auf die Bewertung der Kooperation festzustellen ist – vermittelt über die Innovationsbereitschaft.

Die Mediatoranalysen weisen lediglich auf *einen* relevanten Zusammenhang hin: Es besteht ein direkter Einfluss der kollektiven Ausgangsbedingungen – das heisst des Klimas und der kollektiven Selbstwirksamkeit – auf die Innovationsbereitschaft. Es lässt sicher aber in beiden Modellen kein Zusammenhang zwischen der kollektiven Innovationsbereitschaft auf der multiprofessionelle Kooperation nachweisen. Im zweiten Modell zu den individuellen Ausgangsbedingungen lassen sich gar keine signifikanten Zusammenhänge feststellen. Das Modell zeigt, dass die subjektive Einschätzung der Selbstwirksamkeit weder direkt, noch indirekt mit der Einstellung zur Kooperation in Zusammenhang steht. Zum Beispiel spielt es für die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele (Innovationsbereitschaft) und die Einstellung zur Kooperation mit der Schule keine Rolle, ob sich die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots in der Gruppenführung oder in der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler als kompetent erleben. Die Mediatormodelle können also beide nicht als bestätigt betrachtet werden. .

Demgegenüber ist es für eine hohe Innovationsbereitschaft wichtig, ob ein positives Arbeitsklima im Team der Tagesschulmitarbeitenden wahrgenommen wird und diese sich diese im Alltag gegenseitig unterstützen. In Tagesschulangeboten, in denen sich die Mitarbeitenden als handlungsfähig und gegenseitig als unterstützend wahrnehmen, ist die Veränderungsbereitschaft und Motivation anhand der gemeinsame Ziele und Qualitätskriterien für das pädagogische Handeln eher etabliert.

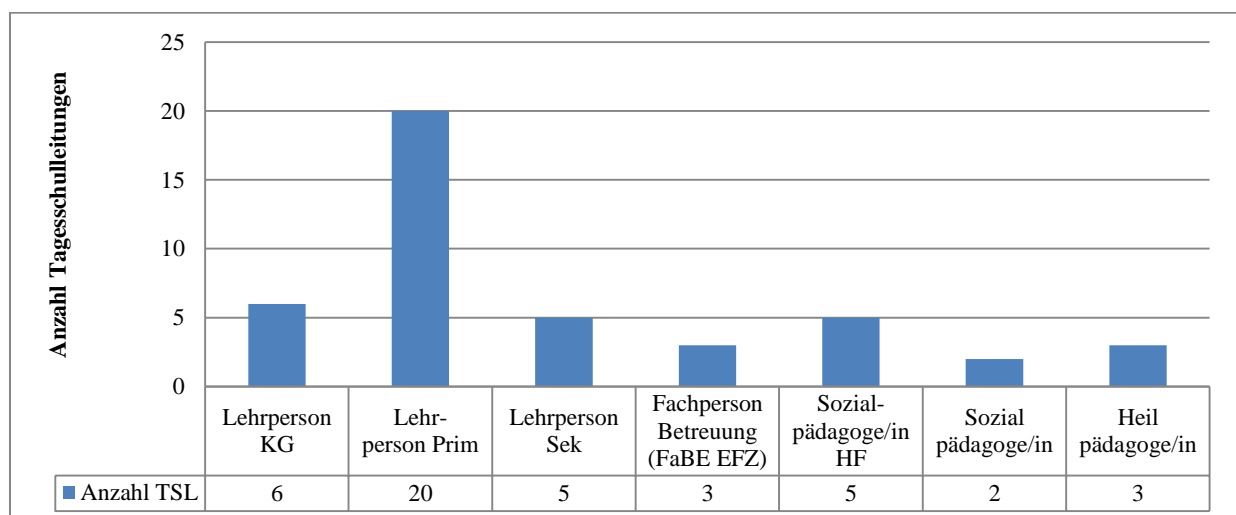
Als Einschränkung für die Interpretation der Teilstudie 2 kann ausserdem angenommen werden, dass insbesondere bei den kollektiven Ausgangsbedingungen Effekte wirken können, die auf der Ebene der einzelnen Tagesschulangebote liegen. Solche Effekte wären anhand von Mehrebenenanalysen zu berücksichtigen. Dies war jedoch aufgrund der geringen Anzahl Teilnehmender pro Tagesschulangebot in der vorliegenden Studie nicht realisierbar.

9.3 Teilstudie 3: Ausgangsbedingungen aus Perspektive der Leitungspersonen

In der Teilstudie 3 wird das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten als Ausgangsbedingung für die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation untersucht. Leitungspersonen nehmen für die Innovationsorientierung von Schulen eine zentrale Position ein. Sie können als „Driver for Change“ (vgl. Bryk, 2010) wirken, indem sie gemeinsam mit ihrem Team Visionen entwickeln und gemeinsame Zielorientierungen und Entwicklungsschwerpunkte festlegen (Leithwood et al., 2006, Marzano et al., 2005). In Anlehnung an die Studien von Warwas (2012) und Windlinger et al. (2014) wird das berufliche Selbstverständnis als individuelle „Redefinition der Aufgaben“ (Windlinger et al., 2014, p. 29) oder subjektive Identitätskonstruktion durch die Leitungspersonen verstanden. Die Autoren gehen davon aus, dass Schulleitungen die Relevanz unterschiedlicher professioneller Rollen für den Alltag abwägen und einschätzen. In der Teilstudie 3 wird der Zusammenhang zwischen dem professionellen Selbstverständnis und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation untersucht.

9.3.1 Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 3

Für die Auswertung der Angaben der Leitungspersonen stehen die Angaben von 45 Leitungspersonen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t0) zur Verfügung. Abbildung 18 zeigt, dass diese unterschiedliche berufliche Hintergründe aufweisen, jedoch 31 der 45 Teilnehmenden eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben. Am häufigsten ist die Ausbildung zur Primarlehrperson (N=20). In der Stichprobe sind ausserdem ausschliesslich Tagesschulleitungen vertreten, die eine sozial-pädagogische Ausbildung abgeschlossen haben. Da vom Kanton Bern (Kanton Bern, 2008) im Volksschulgesetz definiert wird, dass die Leitungsfunktion in den Tagesschulangeboten auch von unterrichtenden Lehrpersonen und Schulleitungen übernommen werden kann, ist diese Verteilung nicht überraschend.



n=44, TSL= Leitung des Tagesschulangebots, KG = Kindergarten, Prim=Primarschule, HF= Höhere Fachschule.

Abb. 18: Verteilung des beruflichen Hintergrundes der Leitungspersonen der Tagesschulangebote

Das Leitungsmodell beschreibt den operativen Einfluss der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten (z.B. Personalführung) sowie das Verhältnis zu anderen vorgesetzten Stellen. Es werden 6 Modelle unterschieden: (1) Einzelleitung ohne Stellvertretung, (2) Einzelleitung mit Stellvertretung, (3) Ko-Leitung, (4) Schulleitung und

Leitung des Tagesschulangebots, (5) Hierarchisches Modell (z.B. Gesamtleitung), (6) Gesamtleitung durch Bildungskommission. Die beiden häufigsten Leitungsmodelle in den Tagesschulangeboten sind die Einzelleitung ohne Stellvertretung (N=19) und die Einzelleitung mit Stellvertretung (N=17). Nur in 2 der 45 teilnehmenden Leitungspersonen ist die Schulleitung auch gleichzeitig als Leitung des Tagesschulangebots tätig (Personalunion) (siehe Anhang Tab. 5). Etwas weniger als die Hälfte der Teilnehmenden hat die Weiterbildung der pädagogischen Hochschule Bern (IWM, PHBern) „Führen in Tagesschulangeboten“ abgeschlossen oder nehmen gerade an der Weiterbildung teil (N=21). Die Fallzahlen der beiden Kategorien sind überlappend, das heisst, dass einige Personen sowohl über eine Lehrerausbildung, wie auch über die spezifische Leitungsweiterbildung für Tagesschulangeboten verfügen (siehe Anhang Tab. 5).

In der Tabelle 44 wird dargestellt, dass die Leitungspersonen der Tagesschulangeboten deutlich mehr Erfahrung im Schuldienst²² (SD: M=21.36), als in den Tagesschulangeboten haben (TS: M=5.81). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die meisten Tagesschulangeboten erst vor rund zehn Jahren eröffnet wurden. Das Pensum in der Leitungsfunktion nur wenig höher (M=31.62), als die Anstellung in der Betreuung (M=24.5)²³. Dies spricht dafür, dass viele Leitungspersonen auch an der Betreuungsarbeit beteiligt sind und somit neben der Leitungsfunktion auch im Team mitarbeiten. Der Altersdurchschnitt ist relativ hoch (M=49.95) und auch die Standardabweichung ist mit SD=8.15 eher gering.

Tab. 43: Erfahrung und Arbeitspensum der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten

Name der Skala	Skalierung	n	Min.	Max.	M	SD
Erfahrung TS	Anz. Jahre	42	1	20	5.81	3.92
Erfahrungen SD	Anz. Jahre	42	1	42	21.36	10.53
Anwesenheit	Anzahl Tage pro Woche	45	1	5	3.36	1.38
Pensum Betreuung	In %	37	3	65	24.5	17.29
Pensum Leitung	In %	44	10	74	31.62	17.72
Alter	Jahre	44	31	66	49.95	8.15

n=Stichprobengrösse, Min. = Minimum, Max. = Maximum, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung. Erfahrung TS = Erfahrung im Tagesschulangebot, Erfahrung SD=Erfahrung im Schuldienst.

Aufgrund der hohen Anzahl von Leitungspersonen, die auch eine Lehrerausbildung haben, wurden die Gruppen von Personen mit und ohne Lehrdiplom anhand der Gruppenmittelwerte miteinander verglichen. Die t-Tests bei unabhängigen Stichproben ergeben einen signifikanten Unterschied bezüglich des Betreuungspensums und der Anwesenheit im Tagesschulangebot. Leitungspersonen, die ein Lehrdiplom haben, sind durchschnittlich einen Tag weniger im Tagesschulangebot anwesend (LP: M=3.09; SD=1.47; n=33; MA: M=4; SD=.77; n=18) ($t(49)=-2.91$; $p=0.005$; $d=0.716$) und haben ein durchschnittlich 20% tieferes Betreuungspensum (LP: M=18.83; SD=11.82; n=24; apHG; M=38.03; SD=19.63, n=17) ($t(39)=-3.90$; $p=0.000$; $d=1.238$). Leitungspersonen mit einem anderen professionellen Hintergrund sind somit häufiger in den Tagesschulangeboten anwesend und haben ein höheres Pensum in der Betreuung. Dieser Befund ist im Hinblick auf das professionelle Selbstverständ-

²² Die Bezeichnung „Schuldienst“ wurde gewählt, damit nicht nur Regellehrpersonen, sondern auch andere Funktionen in der Schule mit eingeschlossen werden können, wie z.B. schulische Heilpädagogen oder Schulleitung.

²³ Von 8 Leitungspersonen fehlen die Angaben bezüglich des Betreuungspensums, was darauf hinweist, dass diese Personen möglicherweise gar nicht in der Betreuung mitwirken. Es kann aber auch sein, dass diese Personen aus einem anderen Grund diese Frage nicht beantwortet haben.

nis interessant und soll im Folgenden weiter berücksichtigt werden. Auch die häufigere Anwesenheit der Leitungspersonen mit anderem professionellen Hintergrund im Tagesschulangebot könnte einen Einfluss auf ihr professionelles Selbstverständnis und ihre Position im Team der Mitarbeitenden haben.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass es sich bei den Leitungspersonen von Tagesschulangeboten um eine Gruppe von qualifizierten und im Schuldienst erfahrenen Personen handelt. Bezüglich der Arbeitssituation (Anwesenheit und Betreuungspensum), unterscheiden sich Personen mit Lehrdiplom, welche die Leitungsfunktion in den Tagesschulangeboten übernehmen, deutlich von Leitungen mit anderem professionellen Hintergrund.

9.3.2 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 3

In der Teilstudie 3 wird methodisch ähnlich vorgegangen, wie in den Teilstudien 1 und 2. Die Stichprobe bezieht sich auf 44 Leitungspersonen in Tagesschulangeboten, die den quantitativen Fragebogen beim ersten Erhebungszeitpunkt ausgefüllt haben. In einem ersten Schritt werden die verwendeten Skalen dargestellt. Anschliessend folgt eine latente Klassenanalyse (LCA), um systematische Unterschiede zwischen den Leitungspersonen bezüglich ihres professionellen Selbstverständnisses zu untersuchen. Es wird geprüft, inwiefern sich die Führungstypen anhand weiterer Merkmale charakterisieren lassen und welchen Einfluss der Führungstyp auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation hat.

9.3.2.1 Skalvalidierung

Die verwendeten Skalen aus der Schulleitungsforschung wurden an den Kontext der Tagesschulangebote angepasst. Diese Indikatoren der Skalen werden analog zu den Teilstudien 1 und 2 im Wortlaut aufgeführt und die Verteilungsparameter auf Itemebene diskutiert. Ziel der Teilstudie 3 ist zu klären, ob die postulierten Faktorenstrukturen aus der Forschung mit Schulleitungen auch für Leitungspersonen in Tagesschulangeboten Gültigkeit haben. Die konfirmatorischen Analysen der theoretischen Faktorstruktur werden mit SPSS© durchgeführt (vgl. Kapitel 9.1.2.).

9.3.2.2 Latente Klassenanalyse

In Anlehnung an Warwas (2012) wird eine latente Klassenanalyse (LCA) für die explorative Untersuchung des professionellen Selbstverständnisses eingesetzt. Die latenten Klassen repräsentieren unterschiedliche Gruppen mit einem ähnlichen Antwortmuster bezüglich einer bestimmten Anzahl von Items (Geiser, 2010, p. 335 ff.). Im Unterschied zu anderen Klassifikationsmethoden wird in der latenten Klassenanalyse in MPlus die Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit für jede Person in der Stichprobe berechnet. Es werden Antwortprofile miteinander verglichen und jede Person einem solchen Profil bezüglich der „konditionalen Antwortwahrscheinlichkeiten“ zugeordnet (Glöckner-Rist & Rist, 2008, p. 124). „Angehörige derselben Kategorie einer diskreten LV [latenten Variable; Anm. MJ] beziehungsweise Subgruppe, haben vergleichbare Antwortprofile, da diese durch das Personenmerkmal determiniert werden, einer Subgruppe wahrscheinlicher anzugehören als einer oder mehreren anderen“ (ebd.). Die identifizierten Klassen können anhand von weiteren Variablen charakterisiert werden. So können unterschiedliche Informationen zur Beschreibung der Typologie genutzt und die Daten reduziert werden (Geiser, 2010, p. 236).

Mathematisch wird angenommen, dass „jede Person einer (und nur einer) Klasse angehören muss“ (ebd.). Die Anzahl der Klassen wird in der Analysestrategie vorgegeben. In MPlus werden die Parameter für die Modellgüte der verschiedenen Klassenlösungen geschätzt und aufgrund der Gütekriterien miteinander verglichen. Die Klassenlösung die am besten auf die vorhandenen Daten passt, weist die besten Modellparameter auf (ebd.). Der

Vorteil der Klassenanalyse gegenüber der Faktorenanalyse ist, dass auch bei einem geringen Stichprobenumfang durch die iterative Schätzung der Modellparameter die indikatorspezifischen Messfehler bei der explorativen Suche nach Subgruppen berücksichtigt werden (ebd., p. 249). Um die latente Klassenanalyse durchführen zu können, müssen verschiedene Entscheidungen zur Auswahl der Items getroffen werden (vgl. ebd.):

Schritt 1: In die Klassenanalyse werden nur Items aufgenommen, die eine annähernde Normalverteilung aufweisen, das heisst, dass der Mittelwert der Stichprobe dem theoretischen Mittelwert nahe sein sollte. Die deskriptive Darstellung der ausgewählten Items zeigt die Verteilung des Antwortverhaltens. Es sollten Unterschiede zwischen den Individuen bestehen, damit ein unterschiedliches Antwortverhalten abgebildet werden kann (Standardabweichung).

Schritt 2: Die Korrelationen zwischen den Items beschreibt anschliessend, ob die einzelnen Items entsprechend unterschiedliche Aspekte messen. Eine mittlere Korrelation von zwischen .3 und .5 wäre dafür erwünscht.

Schritt 3: In einem dritten Schritt werden die verschiedenen Klassenlösungen (Modelle mit unterschiedlicher Anzahl Klassen) berechnet und die Modellgütekriterien miteinander verglichen. Die Wahl des Modells erfolgt durch den Vergleich der unterschiedlichen berechneten Modelle, da „die Anzahl der Klassen, die benötigt wird, um die beobachteten Antwortmuster adäquat abbilden zu können, kein im Modell zu schätzender Parameter ist“ (vgl. Rost, 2004; zit. nach Geiser, 2010, p. 237).

Schritt 4: In einem weiteren Schritt wird die gefundene Klassenlösung inhaltlich interpretiert und anhand von weiteren Variablen charakterisiert.

Kriterien zur Beurteilung der Güte der Modelle:

Der *Likelihood* und *Pearson Chi-Quadrat Test* geben den absoluten Modellfit an, das heisst, wie gut das gefundene Modell auf die Daten passt. Die Werte und Wahrscheinlichkeiten der beiden Tests sollten ähnlich ausfallen. Wenn dies nicht der Fall ist weist dies darauf hin, dass die Stichprobengrösse (zu klein) oder die Anzahl Variablen (zu gross) nicht angemessen ist (Geiser, 2010, p. 261). Damit das Modell beibehalten werden kann, sollten diese Tests nicht signifikant werden. Sie sind somit stark von der Stichprobengrösse abhängig und deshalb für die Stichprobe von 45 Tagesschulleitungen nur bedingt aussagekräftig.

Beim *relativen Missfit* wird berechnet, inwiefern ein Modell bessere Lösungen aufweist, wenn es mit dem Modell mit einer Klasse weniger verglichen wird (g-1). Grundsätzlich ist unter der Annahme der Sparsamkeit (Parsimoniousness) das Modell mit der geringeren Anzahl Klassen zu bevorzugen, da hier die Gefahr einer Datenbasierten Lösung mit lokalen Maxima weniger gross ist (ebd., p. 240-245).

- Der *Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest (Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test)* ist ein iterativer Prozess, in dem mit Hilfe einer Monte-Carlo-Simulation anhand unterschiedlichen Startsetwerten berechnet wird. Dieser Wert beschreibt den Modellvergleich und somit die Wahrscheinlichkeit, dass das Modell mit der höheren Klassenlösung einen besseren Modellfit aufweist, als das Modell mit der tieferen Klassenlösung. Ein signifikanter Unterschied der beiden χ^2 Tests (LL-Ratio- χ^2) weist darauf hin, dass sich der χ^2 -Test durch die Berücksichtigung einer weiteren Klasse signifikant verbessert. Um die Präzision des Bootstrap *p*-Wertes zu erhöhen, wurden 500 Stichproben gezogen und in einem iterativen Prozess diese Resultate mit unterschiedlichen Startwerten verglichen. Die Verwendung

von multiplen Startwertsets ermöglicht eine iterative Testung der Modellpassung und Differenz zwischen den Modellen (ebd.).

- *Der BIC und sample size adjusted BIC* beschreiben, ob es sich um eine lokale, das heisst, vor allem um eine datenbasierte Lösung handelt, die möglicherweise schlecht generalisierbar ist. Je kleiner der BIC Wert ist, desto besser passt das Modell auf die Daten. Für den Vergleich zweier Lösungen gilt, dass eine Differenz von $BIC > 2$ vorhanden sein muss, damit das Modell mit mehreren Klassen bedeutsam besser auf die Daten passt. Diese Masse, "berücksichtigen sowohl die Güte der Anpassung des Modells an die Daten als auch die Modellsparsamkeit" (ebd., p.268). Je mehr Klassen unterschieden werden, desto mehr Parameter müssen geschätzt werden, was die Sparsamkeit des Modells verringert (ebd.). Deshalb sind Modelle mit guten Fit-Statistiken und weniger Klassen vorzuziehen.

Die Güte der Klassifikation – das heisst, die Reliabilität der Zuordnungswahrscheinlichkeit - wird durch unterschiedliche Masse bestimmt.

- Das *Entropy-Mass* soll möglichst nahe bei 1 liegen, was bedeutet, dass die gefundene Klassenlösung mit hoher Sicherheit zutrifft und die Fälle gut den einzelnen Klassen zugeteilt werden können (Geiser, 2010, p.249).
- Die *Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit: (Cluster p)* beschreibt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass ein Individuum einer bestimmten Klasse zugeordnet werden kann, sollte mindestens >0.80 (Rost 2006; zit. nach Geiser, 2010, p. 250) betragen. Die „Unschärfe der Zuordnung“ wird dadurch angezeigt, wie hoch die Zuordnungswahrscheinlichkeit für die anderen Klassen ist. Diese ist von der Anzahl extrahierter Klassen abhängig (ebd.).
- Weitere Möglichkeiten zur Beurteilung der Güte des Modellfits sind einerseits die Schwellenparameter der Zuordnung (Estimates, Mittelwerte; Model Results) und andererseits der Vergleich mit „externen Validierungskriterien“ (ebd., p. 270), wie zum Beispiel theoretisch angenommene Kovariaten oder korrelierenden Variablen. Die externe Validität der Klassenlösung wird anhand weiterer Variablen anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft.

9.3.2.3 Mediatoranalyse

Der Zusammenhang zwischen dem Führungstyp und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation wird anhand einer Mediatoranalyse in MPlus untersucht. Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation ist dabei die abhängige Variable (Y) des Modells. Das Betreuungspensum und die Anwesenheit im Tagesschulan-gebot sind exogene, oder unabhängige Variablen (X). Der Führungstyp ist die intervenierende Variable und ist somit endogen, wie auch exogen. Das heisst, es wird untersucht, ob die Anwesenheit (X_1) und das Betreuungspensum (X_2), vermittelt über den Führungstyp (M), einen Einfluss auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation haben. Als Aspekt der Einstellung wird die Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation aus der Perspektive der Leitungspersonen untersucht.

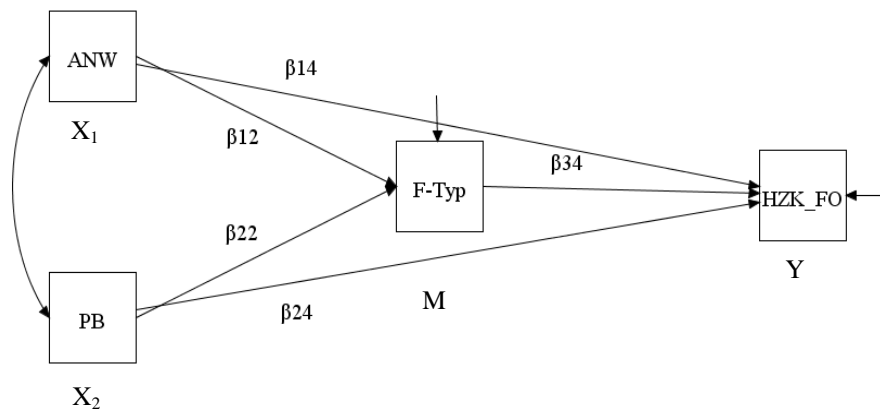


Abb. 19: Beispieldarstellung der Mediatoranalyse für den Einfluss der Anwesenheit und des Betreuungspensums auf das Führungsverhalten und die multiprofessionelle Kooperation

X= unabhängige, exogene Variablen, M=Mediatorvariable, Y=abhängige, endogene Variable; β =Regressionskoeffizienten; HZK_FO= Einstellung zur Förderorientierung als handlungsleitendes Ziel der multiprofessionellen Kooperation; PB=Pensum im Tagesschulangebot, ANW=Anwesenheit im Tagesschulangebot in Tagen pro Woche.

9.3.3 Instrumente der Teilstudie 3

Die folgende Tabelle 45 bietet einen Überblick über die in diesem Kapitel relevanten Skalen bezüglich der Einstellungen der Leitungspersonen in Tagesschulangeboten, die anhand von mehreren Einzelitems gemessen und anschliessend additiv zusammengefasst wurden. Die Skalen zur Einstellung bezüglich der Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation wurden schon in der Teilstudie 1 genauer beschrieben. Die weiteren Skalen wurden aus der Schulleitungsforschung adaptiert.

Tab. 44: Konstrukte und Skalen der Studie 3

Konstrukt/Skala	Subskalen	Literatur
Berufliches Selbstverständnis	Rollensegmente (ROLLE)	Warwas, 2012; Windlinger et al., 2014
	Handlungsdimensionen (HAND)	
Belastungserleben (BEL)		Warwas 2012; Windlinger et al., 2014
Arbeitszufriedenheit (AZ)	Stabilisierte Zufriedenheit (AZ_SZ)	Warwas, 2012; Windlinger et al., 2014
	Resignative Zufriedenheit (AZ_RZ)	
	Konstruktive Unzufriedenheit (AZ_KU)	
	Fixierte Unzufriedenheit (AZ_FU)	
Handlungsleitende Ziele der multiprofessionellen Kooperation (HZK)	Förderorientierung (HZK_FO)	Gajda & Koliba, 2008 Woodland et al., 2013 Woodland & Hutton, 2012 (vgl. Teilstudie 1)

9.3.4 Ergebnisse der Teilstudie 3

Im ersten Teil der Teilstudie 3 werden die Skalen zu den professionsbezogenen Einstellungen der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten vorgestellt. Anschliessend folgt die latente Klassenanalyse zur Bildung von verschiedenen Führungstypen. Diese Führungstypen werden anhand der weiteren erhobenen Merkmale und Einstellungen der Leitungspersonen charakterisiert und anschliessend mit der multiprofessionellen Kooperation in Verbindung gebracht. Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf die Eingangserhebung der Studie, an der insgesamt 45 Tagesschulleitungen unterschiedlicher Untersuchungsgruppen teilgenommen haben.

9.3.4.1 Berufliches Selbstverständnis

Die Skalen zum beruflichen Selbstverständnis wurden aus der Perspektive der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten ausgefüllt, das heisst, sie reflektieren ihre individuelle Sichtweise und Interpretation. Es wird im Folgenden zwischen Rollensegmenten²⁴ und Handlungsdimensionen²⁵ unterschieden. Für die Beurteilung der beiden Aspekte muss die Leitungsperson eine Priorisierung der alltäglichen Tätigkeiten und beruflichen Werte vornehmen.

9.3.4.1.1 Rollensegmente

Aus der Schulleitungsforschung ist bekannt, dass das Führungshandeln von der subjektiven Wahrnehmung und individuellen Gewichtung ihrer professionellen Rolle in der Institution beeinflusst wird (Warwas 2012; Windlinger et al. 2014, vgl. Kapitel 4). Grundsätzlich werden drei verschiedene Rollensegmente von Schulleitungen unterschieden: Primus inter Pares (PIP), Administration (ADMIN) und Leadership (LEAD).

Tab. 45: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Rollensegmente"

			n	Min	Max	M	SD
Primus inter Pares (PIP)	rol1_t0	Unabhängig von meiner Amtsbezeichnung bin ich in erster Linie Pädagoge/in.	45	3	6	5.00	1.02
	rol2_t0	Als Leitung des Tagesschulangebots bin ich für meine Mitarbeitenden in erster Linie Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzte/r.	44	1	6	3.66	1.24
Leadership (LEAD)	rol3_t0	Als Leitung des Tagesschulangebots muss ich vor allem mitreissende Visionen entwerfen, an deren Verwirklichung alle begeistert mitarbeiten.	45	2	6	3.76	1.07
	rol4_t0	Als Leitung des Tagesschulangebots sporne ich meine Mitarbeitenden an, sich weit über das vorgeschriebene Maß hinaus für alltägliche Aufgaben zu engagieren.	44	2	6	3.43	1.15
Administration (ADMIN)	rol5_t0	Einen grossen Teil meiner Arbeitszeit verwende ich als Leitung des Tagesschulangebots darauf, praktikable Umsetzungsmöglichkeiten für zahllose Verwaltungsvorschriften zu finden.	45	1	6	2.87	1.18
	rol6_t0	Ich als Leitung des Tagesschulangebots bin mit behördlichen Regelungen so eingedeckt, dass meine Gestaltungsmöglichkeiten minimal sind.	43	1	4	2.47	0.98

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *Min./Max.*=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; *Skalierung* 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. PIP= Primus inter Pares; LEAD=Leadership; ADMIN=Administration.

Aus der Originalskala von Warwas (2010) wurden sechs von zwölf Items übernommen (vgl. Tab. 46; siehe auch bei Windlinger et al., 2014). Die drei verschiedenen Skalen wurden jeweils anhand von zwei Items erfasst. In der konfirmatorischen Faktorenanalyse in SPSS zeigt sich, dass die Items untereinander nur eine geringe Korrelation aufweisen (PIP: $r=.41$; LEAD: $r=.31$; ADMIN $r=.36$). Dies weist darauf hin, dass die Skalen für Leitungspersonen in Tagesschulangeboten nicht konsistent sind. Ausserdem zeigt auch die Tabelle 47 anhand der hohen Stan-

²⁴ Als Rollensegmente bezeichnet Warwas (2012) kognitive Modalitäten, sogenannte „generische Kategorien des Leitungshandelns“ (p. 64). Für solche Segmente oder Sektoren ist charakteristisch, dass sie bestimmte Merkmale des Leitungshandelns betonen und mit bestimmten Tätigkeiten in Verbindung zu bringen sind. Warwas unterscheidet: Den Behördenvorstand und (Dinest-)Vorgesetzter, die pädagogische Führungskraft und das unterrichtende Kollegiumsmitglied (ebd. p. 65). Die Leitungspersonen können ihr alltägliches Handeln in den drei Segmenten unterschiedlich situieren. Diese Skala gibt somit Aufschluss darüber, inwiefern die Leitungspersonen bestimmte Segmente oder Sektoren stärker fokussieren. Diese Rollensegmente können auch in Konflikt zueinander stehen.

²⁵ Als Handlungsfelder werden Dimensionen beschrieben, in denen die Leitungsperson am häufigsten handelnd tätig ist. Die lokalen Rahmenbedingungen, und Zuständigkeiten haben dabei einen Einfluss darauf, welche Handlungsfelder von den Leitungspersonen priorisiert werden.

dardabweichung, dass sich grosse Unterschiede in der Zustimmung und Ablehnung zu den einzelnen Indikatoren zwischen den verschiedenen Leitungspersonen ergeben.

Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote stimmen der Rolle als Pädagogin oder Pädagoge sehr stark zu ($M=5$; $SD=1.02$) und lehnen die Items der administrativen Tätigkeiten ($M=2.87$; $SD=1.18$) und Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten ($M=2.47$, $SD=.98$) deutlich ab. Die Standardabweichungen streuen um 1 und sind somit relativ hoch. Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die drei theoretisch propagierten Skalen mit Cronbach's α von unter .6 für weitere Analysen nicht gut geeignet sind. Auch die anschliessende explorative Faktorenanalyse gibt nur wenig Aufschluss über mögliche Zusammenhänge zwischen den Indikatoren. Es werden zwar mit der Varimax-Rotation zwei Faktoren extrahiert. Die Stichprobe von 43 Tagesschulleitungen sind nicht gut für eine Faktorenanalyse mit den 6 Indikatoren geeignet ($KMO=.537$; $X^2(15)=41.703$ $p<0.001$). Es lassen sich zwei Faktoren extrahieren. Jedoch werden damit nur die beiden Faktoren Primus inter Pares und Leadership zusammengefasst und vom Faktor Administrator abgegrenzt. Beiden Subfaktoren wurden auf Reliabilität getestet, jedoch sind die Cronbach's α mit $=.5$ (Items 1-4) und $=.67$ (Items 5 und 6) immer noch unbefriedigend (vgl. Tab. 47). Somit sind diese Skalen für die Darstellung der Rollensegmente von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten nicht geeignet. Aufgrund der tiefen Reliabilitätswerte können diese Skalen für weitere Analysen nicht berücksichtigt werden.

Tab. 46: Skala: Rollensegmente

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
PIP	44	4.34	0.95	.58
LEA	44	3.59	0.90	.48
ADM	43	2.65	0.88	.53

n= Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *α* =Cronbach's Alpha. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. PIP=Rolle Primus inter Pares; LEA=Rolle Leadership, ADM=Rolle Administration.

9.3.4.1.2 Handlungsdimensionen

Laut Warwas (2012, p. 195), ist die Funktion der Leitungsperson nicht nur durch sich selbst zugeschriebene Aspekte des professionellen Selbstverständnisses, sondern auch durch ihre Handlungsdimensionen definiert. Handlungsdimensionen sind konative Modalitäten, das heisst Aspekte, die für die Leitungsperson im Alltag besonders erstrebenswert und handlungsleitend erscheinen. Diese Aspekte sind im Gegensatz zur Rolle stärker auf die Gestaltung des Alltags ausgerichtet (vgl. Kapitel 4). In fünf Items wird erfasst, inwiefern die Leitungsperson sich für die Etablierung eines *positiven Klimas* im Team verantwortlich fühlt (vgl. Tab. 48). Das heisst, dass die Leitungsperson die aktive Gestaltung einer entspannten Arbeitssituation, Umgangsqualität im Team sowie das Vorleben von gemeinsamen Handlungsprinzipien als zentrale Handlungsdimensionen wahrnimmt. Die *distributive Führung* bezieht sich auf drei Items, die beschreiben, inwiefern die Leitung die Mitarbeitenden einbindet und ihre Meinung einholt. Letztlich beschreiben drei weitere Indikatoren die *Kultur*, dass die Leitung sich für gemeinsame Handlungslinien einsetzt und eine Vorbildfunktion einnimmt (Windlinger et al., 2014, p. 75).

Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote zeigen über die verschiedenen Indikatoren hinweg ein sehr unterschiedliches Antwortverhalten. Während einige Aspekte, wie das gegenseitige Vertrauen, als sehr wichtig beurteilt werden, scheinen andere Aspekte, zum Beispiel die distributive Führung, weniger im Vordergrund zu stehen ($M=3.96$; $SD=1.24$; $N=45$). Die Bewertung dieses Indikators variiert stark zwischen den Befragten, was sich anhand der hohen Standardabweichung zeigt.

Tab. 47: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala „Handlungsdimensionen“

			n	Min.	Max.	M	SD
KLIMA	han1_t0	Meine Aufgabe ist es, entspannte Arbeitssituationen zu schaffen, die auf gegenseitigem Vertrauen basieren.	45	2	6	5.18	.78
	han3_t0	Der Erfolgsmassstab für meine Arbeit ist die Umgangsqualität zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.	45	2	6	4.67	.79
	han4_t0	Meine Kernaufgabe als Leitung eines Tagesschulangebots ist es, Handlungsprinzipien vorzuleben, an denen sich die gemeinsame Arbeit ausrichtet.	45	2	6	4.64	.98
	han5_t0	Mein grösstes Anliegen ist es, eine von gemeinsamen Idealen getragene Gemeinschaft im Tagesschulangebot zu schaffen.	44	3	6	4.75	.81
DISTRIBUTIVE FÜHRUNG	han6_t0	Ein Tagesschulangebot zu leiten heisst für mich demokratische Team-Leitung, die alle Mitarbeitende an der Gestaltung des Tagesschulangebots beteiligt.	45	3	6	4.76	.80
	han7_t0	Ich binde die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots möglichst umfassend in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.	45	1	6	3.96	1.24
	han8_t0	Es gibt keine wichtige Entscheidung, die ich nicht vorab mit den Mitarbeitenden eingehend berate.	44	2	6	3.91	1.18
KULTUR	han10_t0	Ich bin über grundlegende relevante, aktuelle pädagogische Entwicklungen informiert.	44	3	6	4.93	.66
	han11_t0	Es ist meine Pflicht als Leitung des Tagesschulangebots, mit den Mitarbeitenden eine verbindliche gemeinsame Vorstellung von guten Aktivitäten im Tagesschulangebot zu erarbeiten.	45	4	6	5.20	.55
	han13_t0	Regelmässige Anwesenheit im Tagesschulangebot zur Begleitung und Beratung der pädagogischen Arbeit sind ein elementar wichtiger Bestandteil meiner Tätigkeit.	45	3	6	5.22	.76

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *Min./Max.*=Erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.

Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die Cronbach's Alphas der theoretisch propagierten Skalen befriedigend bis ausreichend ausfallen (Klima: *M*=4.80; *SD*=.57, α =.71; Distributive Führung: *M*=3.94; *SD*=1.07; α =.72, Kultur: *M*=5.12; *SD*=.51; α =.65; vgl. Tab. 49). Die Leitungspersonen messen der Dimension Kultur am meisten Bedeutung zu. Ausserdem ist bezüglich dieser Skala die Standardabweichung am tiefsten. Das heisst, dass sich die Leitungspersonen insbesondere als Vorbilder wahrnehmen, deren Aufgabe es ist, bestimmte Ziele und gemeinsame Grundsätze im Team der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots vorzuleben.

Tab. 48:Skala: Handlungsdimensionen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
KLIMA	45	4.80	0.57	.71
DISTRIBUTIVE FÜHRUNG	45	3.94	1.07	.72
KULTUR	45	5.12	0.51	.65

n= Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, α =Cronbach's Alpha. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. KLIMA=Handlungsfeld Klima, DIST=Handlungsfeld Distributive Führung, KULTUR=Handlungsfeld Kultur.

9.3.4.2 Arbeitszeitanteile

Neben dem beruflichen Selbstverständnis, ist auch die tatsächlich aufgewendete Zeit in verschiedenen Tätigkeiten ein zentraler Faktor des Handelns von Leitungspersonen. Auch dieser Faktor unterliegt der subjektiven Interpretation sowie den alltäglichen beruflichen Anforderungen. Es wird angenommen, dass Leitungspersonen ihre Arbeitszeit am aktuellen und situativen Bedarf ausrichten (Windlinger et al., 2014). Die verwendete Aufteilung der verschiedenen Tätigkeiten orientiert sich aber an der Vorgabe des Kantons Bern (vgl. Kapitel 6). Es können neun verschiedene Tätigkeiten unterschieden werden, denen Leitungspersonen in ihrem Arbeitsalltag Zeit widmen können: 1. Behandlung von Fragen zu Schüler/innen, Personalführung, 2. pädagogische Leitung; 3. Qualitätsentwicklung und –evaluation, 4. Organisation und Administration, 5. Sekretariatsarbeiten, 6. Information und Öffentlichkeitsarbeit, 7. Weiterbildung, 8. Arbeit für die Gemeinde sowie 9. die interne Zusammenarbeit (vgl. Tab. 50, Spalte 1). Diese Unterscheidung stammt aus Windlinger et al. (2014) und deckt sich mit dem „Educational Trust Survey“, einer repräsentativen Umfrage zu den Tätigkeiten von Schulleitungen in den USA (Chenoweth & Theokas, 2012). Wichtig für den Kontext der Tagesschulangebote war vor allem die Anpassung der Beschreibungen und Beispiele in den verschiedenen Arbeitsbereichen (Tabelle 50, Spalte 2).

Tab. 49: Itemwortlaut und Kennwerte zur Einschätzung der „Arbeitszeitaufteilung“

		<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Arbeit mit Schüler/innen	z.B. Planung von Aktivitäten, Umgang mit Schwierigkeiten, Mitarbeit in den Aktivitäten im Tagesschulangebot.	45	1	80	20.4	18.8
Personalführung	z.B. Mitarbeitergespräche, Beratung und Unterstützung der Mitarbeitenden, Gestaltung des Klimas, Personalplanung.	45	1	45	18.3	9.9
Pädagogische Leitung	z.B. strategische Ausrichtung des Tagesschulangebots, konzeptionelle Grundlagen entwickeln und umsetzen.	44	1	30	9.9	6.0
Qualitätsentwicklung und –Evaluation	z.B. interne Evaluationen, interne Weiterbildungen organisieren, Berichterstattung für Vorgesetzte/Kanton etc.	45	1	10	5.6	2.6
Organisation und Administration	z.B. Tages- und Wochenpläne erstellen, Koordination (Sitzungen und Konferenzen), Finanzen und Gebäude.	44	1	50	15.2	10.5
Sekretariatsarbeiten	z.B. Anmeldungen verwalten.	43	1	25	9.4	5.5
Information und Öffentlichkeitsarbeit	z.B. interne und externe Information und Kommunikation mit Eltern/Erziehungsberechtigten sowie Behörden.	44	1	20	7.7	4.7
Weiterbildung	z.B. persönliche Weiterbildung der Leitungsperson des Tagesschulangebots.	42	1	25	5.3	4.5
Verbindung mit der Gemeinde	z. B. Anwesenheit an Sitzungen und Mitarbeit/ Information über Projekte der Gemeinde; Zusammenarbeit mit Akteuren der Gemeinde oder des Quartiers (Musikschule, Kita, Spielplatz, Jugendarbeit etc.).	42	1	20	6.1	4.5

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *Min./Max.*=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; Skalierung 1-100% .

Die Leitungspersonen wurden gebeten einzuschätzen, wie viel Zeit sie durchschnittlich in der Woche für die neun Tätigkeiten aufwenden. Es wurden Angaben zwischen 0 und 100% ermöglicht. Somit war es auch hier die Aufgabe der Leitungspersonen, eine Priorisierung der verschiedenen Tätigkeiten anhand der prozentualen Verteilung vorzunehmen.

Die Tabelle 50 beschreibt die Verteilung der Antworten der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten bezüglich der verschiedenen Arbeitsfelder. Die Leitungspersonen verwenden am meisten Zeit ihrer Arbeitswoche für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel bezüglich der Planung von Aktivitäten oder dem Umgang mit Schwierigkeiten ($M=20.4\%$; $SD=18.8$). Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld ist die Personalführung ($M=18.3\%$; $SD=9.9$) sowie die Organisation und Administration von Planungsinstrumenten und Finanzen ($M=15.2\%$; $SD=10.5$).

Im Vergleich mit den Arbeitszeitanteilen der Schulleitungen aus der Studie von Windlinger et al. (2014), wenden Leitungspersonen in Tagesschulangeboten weniger Zeit für Organisation und Administration ($SL=22.61\%$; $TSL=15.49\%$), für die pädagogische Leitung ($SL=12.73\%$; $TSL=10.06\%$) oder die Qualitätsentwicklung und Evaluation auf ($SL=7.16\%$; $TSL=5.7\%$) als Schulleitungen. Jedoch sind Leitungspersonen von Tagesschulangeboten deutlich häufiger in der direkten Betreuungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern beteiligt, als Schulleitungen ($SL=13.07\%$; $TSL=21.05\%$). Dies zeigt die folgende Abbildung 20 im Vergleich mit den Schulleitungsdaten aus dem Kanton Bern²⁶.

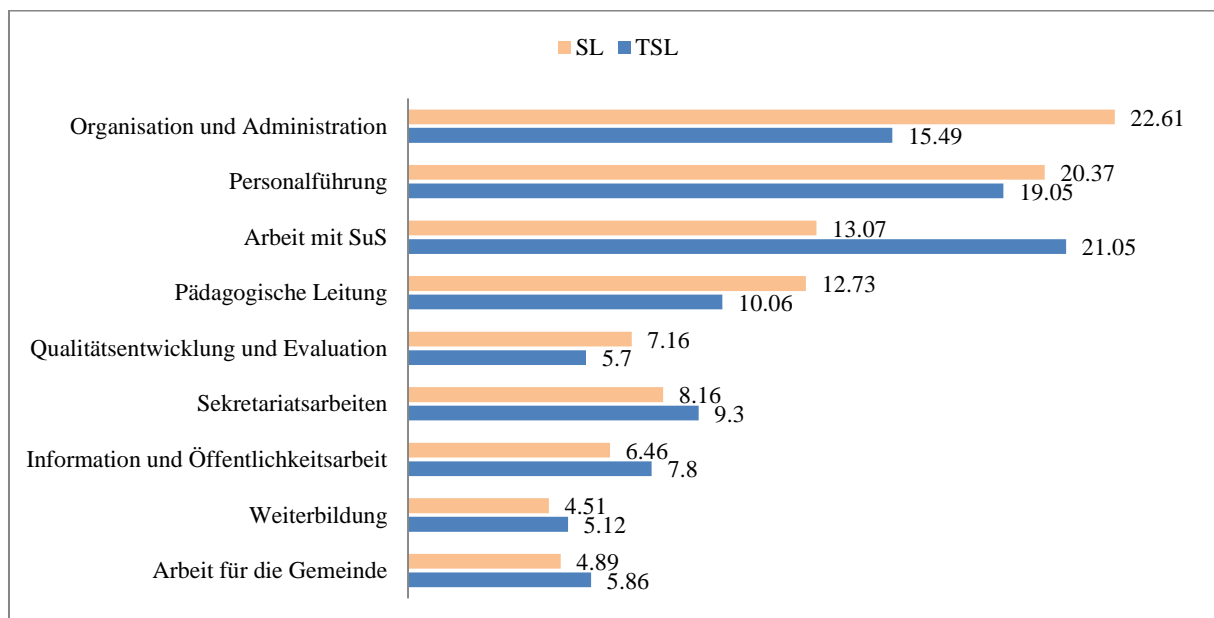


Abb. 20: Arbeitszeitanteile der Tagesschulleitungen und Schulleitungen im Vergleich (in Prozent)

²⁶ Die Datenquellen und Fragebögen der Studie von Windlinger et al. (2014) wurden der Studie zur Verfügung gestellt. Die Stichproben sind unterschiedlich gross (TSL $n=45$; SL $n=110$). Ausserdem fanden die Erhebungen nicht zum selben Zeitpunkt statt. Trotzdem lassen sich anhand dieser Daten Unterschiede in der Antwortstruktur zwischen den Angaben der Tagesschulleitungen und den Schulleitungen berichten.

9.3.4.3 Belastungserleben der Leitungspersonen in Tagesschulangeboten

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der sich auf das professionelle Selbstverständnis, die Umsetzung von Innovationen und die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation auswirken kann, ist das Belastungserleben der Leitungspersonen. Belastungen sind als individuell interpretierte Anforderungen des Arbeitsalltags zu verstehen (vgl. Windlinger et al., 2014). Empirische Studien propagieren ausserdem eine Verbindung zwischen dem Belastungserleben und der Innovationsbereitschaft (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012). Personen, die ihrer subjektiven Einschätzung nach auch anspruchsvolle Arbeitssituationen bewältigen können, haben einen grösseren Handlungsspielraum zur Umsetzung von Innovationen. Ausserdem wird ein höheres Belastungserleben mit niedrigerer Selbstwirksamkeit (Jäger, 2012), weniger Kooperation und einer stärkeren Betonung der Rolle als „Administrator“ in Verbindung gebracht (Windlinger et al., 2012). Nach Warwas (2012) werden vier verschiedene Bereiche des Belastungserlebens anhand von neun Items unterschieden: Befindensbeeinträchtigungen, Zeitstress, normativer Druck und das Feedbackdefizit (vgl. ebd.; vgl. Tab. 51).

Tab. 50: Itemwortlaut und Kennwerte zur Einschätzung des „Belastungserlebens“

			<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Befindensbeeinträchtigungen	bel2_t0	Ich habe gesundheitliche Probleme, die ich auf meinen Arbeitsalltag zurückführe.	43	1	4	1.81	0.96
	bel6_t0	Meine Belastung durch die Arbeit im Tagesschulangebot schränkt meine Freizeitaktivitäten spürbar ein.	43	1	5	2.65	1.17
	bel8_t0	Ich fühle mich wegen der beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	43	1	5	2.74	1.18
Zeitdruck	bel5_t0	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung meines Berufs nicht fertig werde.	43	1	6	2.60	1.18
	bel7_t0	Die Anforderungen der Öffentlichkeit an Leitungspersonen in Tagesschulangeboten sind übermässig hoch.	43	1	5	2.95	1.05
Normativer Druck	bel9_t0	Mich belasten die überhöhten Erwartungen vieler Menschen an die Gestaltungsmöglichkeiten von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten.	43	1	5	2.23	0.87
	bel3_t0	Meine Verantwortung für andere Menschen belastet mich sehr.	43	1	6	2.70	1.26
Feedbackdefizit	bel4_t0	Für die meisten Aussenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.	43	1	6	3.53	1.40
	bel1_t0	Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	43	1	5	2.42	0.91

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert; *SD*=Standardabweichung; *Min./Max.*=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; *BEL*=Belastungserleben. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.

Um die Reliabilität der Skalen zu prüfen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse in SPSS durchgeführt. Dabei wurde versucht, die Faktorenstruktur zu replizieren, die in der Schulleitungsforschung verwendet wird. Die Struktur der vier Faktoren liess sich anhand der Stichprobe der Leitungspersonen in Tagesschulangeboten nicht bestätigen. Die Cornbach's Alphas bezüglich der internen Konsistenz sind ausser für die Befindensbeeinträchtigung unzureichend (Befindensbeeinträchtigung $\alpha=.83$; Zeitstress α =Berechnung nicht möglich; normativer Druck $\alpha=.59$; Feedbackdefizit $\alpha=.28$).

In einem zweiten Schritt wurde deshalb eine explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Es zeigte sich, dass alle Items auf einen gemeinsamen Faktor laden. Die Items erklären gemeinsam 51.79% der Varianz. Der extrahierte Faktor mit diesen 9 Items ist eindimensional ($KMO=.839$; $X^2(36)=229.737$, $p<0.001$).

Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die Skala mit neun Items eine hohe Reliabilität aufweist mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha=.91$. Die Belastung wird mit einem Mittelwert von $M=2.73$ ($n=43$; $\min.=1$; $\max.=4.5$; $SD=.89$) als gering eingeschätzt (vgl. Tab. 52).

Tab. 51: Skala subjektives Belastungserleben

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
BEL	43	2.73	0.90	.91

n=Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *α*=Cronbach's Alpha, *BEL*=Belastungserleben. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.

9.3.4.4 Arbeitszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit wurde bei den Mitarbeitenden und den Tagesschulleitungen erfragt. Dabei werden nach vier verschiedene Faktoren der Zufriedenheit unterschieden (vgl. Teilstudie 2): Stabilisierte Zufriedenheit, resignative Zufriedenheit, konstruktive Unzufriedenheit, fixierte Unzufriedenheit (vgl. Tab. 53). Es wurden nach Windlinger et al. (2014) jeweils zwei Indikatoren zu einem Subfaktor kombiniert.

Tab. 52: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Arbeitszufriedenheit"

			<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Stabilisierte Zufriedenheit (AZ_SZ)	az1_t0	Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!	42	1	6	4.50	1.17
	az2_t0	Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich ohne Zögern wieder für die Tätigkeit im Tagesschulangebot entscheiden.	41	2	6	4.95	0.86
Resignative Zufriedenheit (AZ_RZ)	az3_t0	Meine beruflichen Ansprüche und Erwartungen habe ich im Laufe der Zeit zurückgeschraubt.	41	1	5	2.73	1.27
	az4_t0	Die Arbeit im Tagesschulangebot nur bedingt Spass, aber man sollte auch nicht zu viel erwarten.	41	1	4	2.05	0.86
Fixierte Unzufriedenheit (AZ_FU)	az5_t0	Ich bin froh, wenn ich die Türe des Tagesschulangebots hinter mir zu machen kann.	41	1	5	1.78	0.88
	az6_t0	An manchen Tagen kostet es mich viel Überwindung, in das Tagesschulangebot zu gehen.	41	1	4	1.59	0.71
Konstruktive Unzufriedenheit (AZ_KU)	az7_t0	Ich trage mich mit dem Gedanken, den Beruf zu wechseln.	41	1	6	1.95	1.41
	az8_t0	Wenn sich bei meiner Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern, bewerbe ich mich auf eine neue Stelle.	41	1	6	2.15	1.46

n=Stichprobengrösse; *Min./Max.*= Erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; Skalierung: 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. Sprachliche Anpassungen der Items sind fett hervorgehoben. AZ = Arbeitszufriedenheit. AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit, AZ_RZ=Resignative Zufriedenheit, AZ_FU=Fixierte Unzufriedenheit, AZ_KU=Konstruktive Unzufriedenheit.

Durch die Reliabilitätsanalyse wird ersichtlich, dass sich die Subfaktoren „konstruktive Unzufriedenheit“ (Cronbach's $\alpha =.76$), „resignative Zufriedenheit“ (Cronbach's $\alpha =.72$) und vor allem die „fixierte Unzufriedenheit“ (Cronbach's $\alpha =.88$) bei den Leitungspersonen als reliabel erweisen (vgl. Tab. 54). Diese Faktoren sind darauf

ausgerichtet, dass sich die Person aufgrund der Arbeitsunzufriedenheit überlegt, den Beruf zu wechseln und eine neue Stelle zu suchen oder nicht. Ausser der stabilisierten Zufriedenheit, zeigen die Faktoren eine akzeptable Reliabilität und sind eindimensional.

Tab. 53: Skala Arbeitszufriedenheit

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
AZ_SZ_t0	44	4.75	0.84	.49
AZ_RZ_t0	43	2.38	0.95	.72
AZ_FU_t0	43	1.65	0.71	.88
AZ_KU_t0	43	2.00	1.34	.76

n= Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *α*=Cronbach's Alpha. Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu. AZ=Arbeitszufriedenheit, AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit, AZ_RZ=Resignative Zufriedenheit, AZ_FU=Fixierte Unzufriedenheit, AZ_KU=Konstruktive Unzufriedenheit.

9.3.4.5 Einstellung zu den handlungsleitenden Zielen der Kooperation (HZK)

Die Einstellung zu den handlungsleitenden Zielen der Kooperation wurden in der Teilstudie 1 anhand der Stichprobe der Mitarbeitenden dargestellt. Anhand der explorativen Faktorenanalyse wurden zwei verschiedene Faktoren unterschieden. In der folgenden Tabelle 55 werden die Itemkennwerte für die Leitungspersonen präsentiert.

Tab. 54: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala "Ziele der Kooperation" (HZK)

			<i>n</i>	<i>Max.</i>	<i>Min.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Förderorientierung (HZK_FO)	HZK_1	Das Ziel der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Schule ist die Verbesserung der Lernmöglichkeiten für die Schüler/-innen.	44	3	6	4.75	.72
	HZK_2	Mitarbeitende der Schule und des Tagesschulangebots treffen einige Entscheidungen für die Förderung der Schüler/-innen gemeinsam.	44	1	6	3.82	1.21
	HZK_9	Mitarbeitende der Schule und des Tagesschulangebots tauschen Informationen zu den Leistungen der Schüler/-innen aus (Noten, reduzierte individuelle Lernziele etc.).	44	1	6	2.95	1.31
	HZK_10	Mitarbeitende der Schule und des Tagesschulangebots tauschen Informationen zur Betreuungshäufigkeit und Mitarbeit der Schüler/-innen aus.	43	1	6	3.95	1.27
Koordinationsorientierung (HZK_KO)	HZK_4	Die Schulleitung und weitere Mitarbeitende der Schule sind an der Entwicklung von Aktivitäten im Tagesschulangebot beteiligt.	43	1	6	3.28	1.45
	HZK_5	Die Mitarbeitenden der Schule sind über Entscheidungen informiert, die im Tagesschulangebot getroffen werden (bzgl. Öffnungszeiten, Aktivitäten, Hausaufgabenbetreuung etc.).	44	3	6	5.02	.73
	HZK_6	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind über Grundregeln im schulischen Alltag informiert (zum Beispiel Schulhausregeln, wie man mit disziplinarischen Schwierigkeiten umgeht etc.).	44	2	6	4.86	.88
	HZK_7	Mitarbeitende des Tagesschulangebots berücksichtigen Vorschläge von Mitarbeitenden der Schule in der täglichen Arbeit.	44	1	6	4.45	1.21
	HZK_8	Es ist klar, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesschulangebote verantwortlich ist.	44	2	6	5.05	1.03
	HZK_11	Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots kennen Strukturen/Regelungen, wann und wie sie mit Mitarbeitenden der Schule in Kontakt treten sollen.	43	2	6	4.51	.96

n=Stichprobengrösse; *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung; *Min./Max.*= erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2= trifft nicht zu; 3= trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.

Die beiden Faktoren Förderorientierung ($\alpha=.76$) und Koordinationsorientierung ($\alpha=.76$), erweisen sich auch für die Leitungspersonen als reliabel. Im Vergleich mit den Mitarbeitenden sind die Mittelwerte der Leitungsperso-

nen für die Förderorientierung (TSL²⁷: M=3.86; SD=.89; MA=M=3.91; SD=.95) geringfügig tiefer und für die Koordinationsorientierung geringfügig höher (TSL= M=4.53; SD=.72; MA=4.39; SD=.80), als die der Mitarbeitenden (vgl. Tab. 50).

9.3.4.6 Zusammenfassung der Skalen

Die Tabelle 56 gibt einen Überblick über die Skalen, die für die Leitungspersonen erhoben wurden. Es lässt sich nachvollziehen, dass insbesondere die Skalen zu den Rollensegmenten als revisionsbedürftig bis unbrauchbar einzustufen sind. Diese Aspekte sind vor allem für die Beschreibung des professionellen Selbstverständnisses der Leitungspersonen zentral. Deshalb wird im folgenden Kapitel versucht, Führungstypen von Tagesschulleitungen auf der Ebene der Einzelitems anhand einer latenten Klassenanalyse herauszukristallisieren. Bei den anderen Skalen haben sich die meisten Messinstrumente aus der Schulleitungsforschung bewährt. Trotzdem ist auch bezüglich der Arbeitszeitanteile ein Unterschied zwischen den Handlungsbereichen von Schulleitungen und Tagesschulleitungen feststellbar. Für die folgenden Berechnungen wird bei der Skala der Arbeitszufriedenheit nur die Subskala der resignativen Zufriedenheit verwendet, da sie positiv konnotiert ist und eine deutlich höhere Reliabilität aufweist, als die stabilisierte Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ).

Tab. 55: Überblick über die verwendeten Skalen der Studie 3

Name der Skala		Az. der Items	Skal.	n	M	SD	α
Ziele der Kooperation (HZK)	Förderorientierung (HZK_FO)	4	1-6	43	3.86	.89	.76
	Koordinationsorientierung (HZK_KO)	6	1-6	43	4.53	.72	.76
Rollen-segmente	Primus inter Pares (PIP)	2	1-6	44	4.34	.95	.58
	Leadership (LEAD)	2	1-6	44	3.59	.90	.48
	Administration (ADMIN)	2	1-6	43	2.65	.88	.53
Hand-lungs-dimension	Klima (KLIMA)	5	1-6	44	4.80	0.57	.71
	Distributive Führung (DIST)	2	1-6	44	3.94	1.07	.72
	Kultur (KULTUR)	3	1-6	44	5.12	0.51	.65
Subjektives Belastungserleben		9	1-6	43	2.73	0.90	.91
Arbeitszufriedenheit	Resignative Zufriedenheit (AZ_RZ)	2	1-6	43	2.38	0.95	.72

Az.=Anzahl der Items, Skal.=Skalierung; n=Stichprobengrösse; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, α =Cronbach's Alpha.

9.3.4.7 Latente Klassenanalyse zum Führungstyp von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten

Durch die latente Klassenanalyse wird das Antwortverhalten der Leitungspersonen auf einer Auswahl von Indikatoren untersucht. Dies ist ein iteratives Verfahren, um die Individuen bezüglich ihres Antwortverhaltens in verschiedene Gruppen aufteilen zu können. Diese Analyse bietet die Möglichkeit, dass „Zusammenhänge zwischen den Items durch das Vorhandensein von apriori unbekannten Subpopulationen (latenten Klassen) erklärt“ werden können (Geiser, 2010, p. 235ff.). Es wird also durch diese Analyse geprüft, ob systematische Unterschiede zwischen den Leitungspersonen bezüglich ihres Antwortverhaltens bei Indikatoren des beruflichen Selbstverständnisses bestehen.

²⁷ TSL= Leitungspersonen des Tagesschulangebots.

Im vorliegenden Fall wurden aus dem Itemkatalog der kognitiven Rollensegmente und Handlungsdimensionen von Leitungspersonen aus jedem theoretisch postulierten Faktor (Leadership, Administrator, Primus inter Pares, Klima, Kultur und distributive Führung) je ein Item ausgewählt, dessen Mittelwert möglichst nahe am theoretischen Mittelwert liegt und eine möglichst grosse Streuung um den Mittelwert aufweist (vgl. Tab. 57).

Tab. 56: Itemwortlaut und Kennwerte der sechs ausgewählten Items für die Klassenanalyse

		n	Min.	Max.	M	SD
PIP (rol2_t0)	Als Leitung bin ich für meine Mitarbeitenden in erster Linie Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzte/r.	44	1	6	3.66	1.24
LEAD (rol3_t0)	Als Leitung muss ich vor allem mitreissende Visionen entwerfen, an deren Verwirklichung alle begeistert mitarbeiten.	45	2	6	3.76	1.07
ADMIN (rol5_t0)	Einen grossen Teil meiner Arbeitszeit verwende ich als Leitung darauf, praktikable Umsetzungsmöglichkeiten für zahllose Verwaltungsvorschriften zu finden.	45	1	6	2.87	1.18
KLIMA (han4_t0)	Meine Kernaufgabe als Leitung ist es, Handlungsprinzipien vorzuleben, an denen sich die gemeinsame Arbeit ausrichtet.	45	2	6	4.64	.98
DIST (han7_t0)	Ich binde die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots möglichst umfassend in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.	45	1	6	3.96	1.24
KULTUR (han10_t0)	Ich bin über grundlegende relevante, aktuelle pädagogische Entwicklungen informiert.	44	3	6	4.93	.66

n=Stichprobengrösse; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung; Min./Max.= erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; PIP = Primus inter Pares; LEAD = Leadership, ADMIN=Administrator; DIST= Distributive Führung.; Skalierung: 1-6.

Wie im methodischen Vorgehen dargestellt (vgl. Kapitel 9.3.2.), sollen für die Klassenanalyse nur Items verwendet werden, die eine annähernde Normalverteilung aufweisen und somit unterschiedliches Antwortverhalten adäquat repräsentieren. Ausserdem sollen die Indikatoren untereinander nicht zu hoch korrelieren. Da diese ansonsten zwischen den Leitungspersonen nicht genügend differenzieren würden. Deshalb wurde pro Faktor nur ein Item ausgewählt.

Tab. 57: Korrelationen zwischen den Dimensionen der Ausgangsbedingungen

	PIP (rol2_t0)	LEAD (rol3_t0)	ADMIN (rol5_t0)	KLIMA (han4_t0)	DIST (han7_t0)	KULTUR (han10_t0)
PIP (rol2_t0)	1	.25	.23	.21	.15	.16
LEAD (rol3_t0)		1	.35*	.22	.11	.04
ADMIN (rol5_t0)			1	-.08	-.19	-.16
KLIMA (han4_t0)				1	-.26	.14
DIST (han7_t0)					1	.33*
KULTUR (han10_t0)						1

n=45; PIP = Primus inter Pares; LEAD = Leadership, ADMIN=Administrator; DIST= Distributive Führung; Signifikanzniveau: $p<.05^$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$; Skalierung: 1=trifft gar nicht zu; 2= trifft nicht zu; 3= trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.*

Die Tabelle 58 zeigt, dass die Pearson-Korrelationen alle unter .4 liegen. Zwei Korrelationen sind auf dem .05 Niveau signifikant: Die Korrelation zwischen den Indikatoren zu Leadership und Administration, sowie die Korrelation zwischen den beiden Items distributive Führung und Kultur. Trotzdem entsprechen diese sechs ausgewählten Items den methodisch festgelegten Auswahlkriterien. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, dass die Indikatoren, die in die Klassenanalyse verwendet werden zwischen den Leitungspersonen ausreichend differen-

zieren. Somit ist ausserdem eine Reduktion der Daten möglich, trotzdem sind aber alle theoretisch postulierten Faktoren im Modell der Klassenanalyse repräsentiert²⁸.

Modellvergleich

Für die latente Klassenanalyse wurden 4 verschiedene Modelle berechnet. Das erste Modell dient als Vergleichsmodell, es beinhaltet nur eine Klasse. Die anderen drei Modelle propagieren eine Zwei-, Drei-, oder Vierklassenlösung. Die Model-Gütekriterien sprechen im Vergleich der verschiedenen Lösungen am deutlichsten dafür, dass sich die Leitungspersonen in zwei verschiedene Gruppen aufteilen lassen. Bei der Zweiklassenlösung bestehen eine Gruppe von 12 und eine grössere Gruppe von 33 Personen (vgl. Tabelle 59). Die Entropie liegt mit 0.918 günstig nahe bei 1 und ist positiver als in der Dreiklassenlösung. Ausserdem sind auch die Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den verschiedenen Klassen mit Klasse 1=.997 und Klasse 2=.977 sehr hoch. Was zusätzlich für das Modell mit den zwei Klassen spricht ist, dass der BIC sich vom zweiten zum dritten Modell vergrössert. Dieser Wert sollte jedoch der möglichst klein sein. Ausserdem ist aufgrund der Sparsamkeitsannahme auch das Modell mit weniger zu schätzenden freien Parametern (d. h. weniger Klassen, vgl. Geiser, 2010; Kapitel 9.2.2.) vorzuziehen. Schliesslich ist bei der Dreiklassenlösung auch der χ^2 -Wert des Modellvergleichs mit 14.39 nicht mehr signifikant ($p=0.46$). Um diesen Modellvergleich anstellen zu können, wurde der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztests durchgeführt. Dabei wird das aktuelle Modell mit dem vorherigen Modell (g-1; aktuelles Modell minus eine Klasse) verglichen. Dies spricht weiter dafür, dass die Zweiklassenlösung bevorzugt werden sollte (Loglikelihood-Ratio- χ^2 -Differenz = 28.123; $p=0.000$). Bei der Vierklassenlösung verbessert sich das Entropie-Mass wieder etwas und liegt mit einem Wert von Entropie=.936 sogar günstiger als in der Zweiklassenlösung. Jedoch muss in der Aufteilung der Klassen berücksichtigt werden, dass die Klasse 4 nur durch eine Person besetzt ist. Dies ist vor allem für die inhaltliche Interpretation ungünstig. Ausserdem verweist Geiser (2010) darauf, dass bei Modellen mit mehr Klassen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass es sich beim Ergebnis um eine lokale Lösung handelt, die zu stark an die vorliegende Stichprobe gekoppelt ist. Im Zweiklassenmodell wurden 12 Personen dem Führungstyp 1 (28.3%) und 33 Personen dem Führungstyp 2 (71.7%) zugeordnet.

²⁸ Aufgrund der Stichprobengrösse ($N=45$) ist es sinnvoll, die Anzahl der Indikatoren für die Bestimmung der latenten Klassen einzuschränken, um noch mit guten Modellfitindizes rechnen zu können.

Tab. 58: Vergleich der Modellgüteanpassung der verschiedenen Clusterlösungen

	Modell	1-Klasse	2-Klasse	3-Klasse	4-Klasse
	T (freie Parameter)	12	19	26	33
Modellfit-Parameter und Modellvergleich	log(L) (aktuelles Modell)	-396.83	-382.76	-375.57	-367.74
	log (L) -1 (vorheriges Modell)		-396.83	-382.76	-375.57
Stichproben Sensitivität	BIC	839.33	837.85	850.12	861.09
	adj BIC	801.72	778.29	768.62	757.65
Klassifikationssicherheit	Entropie		0.92	0.91	0.94
Gefundene Klassen %	Klasse 1; %		27% 12	24% 11	20% 9
	Klasse 2 %		73% 33	56% 25	24% 11
	Klasse 3 %			20% 9	53% 24
	Klasse 4 %				0.2% 1
Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zu einer best. Klasse	Klasse 1 (p)		0.99	0.99	0.965
	Klasse 2 (p)		0.98	0.96	0.993
	Klasse 3 (p)			0.95	0.961
	Klasse 4 (p)				1

$n=45$, $\log(L)$ = Loglikelihood-Test auf Modellgüte; BIC = Bayesian Information Criteria; p =Wahrscheinlichkeit.

Das Profil der Führungstypen ist heterogen, das heisst, dass den Dimensionen unterschiedlich viel Gewicht beimessen wird. Grundsätzlich zeigt sich in der Tabelle 60, dass die Leitungspersonen des Führungstyp 2 auf allen Indikatoren eine höhere Zustimmung aufweisen als die des Führungstyps 1. Zur Überprüfung dieser Unterschiede zwischen den beiden Führungstypen wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt (vgl. Tab. 60). Anhand der Mittelwertsunterschiede zeigt sich, dass sich die beiden Führungstypen nur bezüglich der Rolle als Primus inter Pares (PIP; rolle2_t0) signifikant voneinander unterscheiden ($t(42)=-3.311$; $p=.002$; $d=1.12$). Dieser Unterschied ist markant und das Cohen's $d > 1$ zeigt an, dass es sich nicht nur um einen sehr grossen Effekt handelt, sondern dass der Unterschied zwischen den Gruppen grösser ist als eine Standardabweichung (vgl. Döring & Bortz, 2011, p. 820). Die weiteren Mittelwertsdifferenzen sind nicht signifikant und verweisen bei allen Items ausser beim Typ Administrator auf geringe Effekte (Cohen's $d > 2$; vgl. ebd.; vgl. Kapitel 9.1.2.).

Tab. 59: T-Tests der Mittelwertsdifferenz für unabhängige Stichproben (Führungstyp 1, Führungstyp 2)

	Führungstyp	n	M	SD	t	Df	p	Cohen's d
PIP (rolle2_t0)	1	12	2.75	1.06	-3.31	42	.002*	1.12
	2	32	4.00	1.14				
LEAD (rolle3_t0)	1	12	3.42	1.08	-1.29	43	.203	0.44
	2	33	3.88	1.05				
ADMIN (rolle5_t0)	1	12	2.75	1.14	-.396	43	.694	0.13
	2	33	2.91	1.21				
KLIMA (handeln4_t0)	1	12	4.42	1.31	-.938	43	.353	0.32
	2	33	4.73	.84				
DIST (handeln7_t0)	1	12	3.67	1.61	-.783	42	.446	0.31
	2	33	4.06	1.09				
KULTUR (handeln10_t0)	1	12	4.75	.87	-1.12	42	.269	0.38
	2	32	5.00	.57				

*n=Stichprobengrösse; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung; α =Cronbach's Alpha; t=Statistik des t-Tests, df=Freiheitsgrade, p=Signifikanzniveau; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Cohen's d =Effektstärke; PIP = Primus inter Pares; LEAD = Leadership, ADMIN=Administrator; DIST= Distributive Führung.*

Leitungspersonen, die dem Führungstyp 2 zugeordnet wurden, weisen hauptsächlich stärkere Zustimmung zum Item „Als Tageschulleiter/in bin ich für meine Mitarbeitenden in erster Linie Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzte/r“ auf. In Anlehnung an Warwas (2012), wird deshalb der Führungstyp 2 als teamorientierter Führungstyp beschrieben. Das heisst, dass sich Leitungspersonen des Führungstyps 2 gegenüber dem Team eine kollegiale Position einnehmen aber dennoch „einen Führungsanspruch mit inhaltlicher Richtlinienkompetenz artikulier[en]“ (vgl. ebd., p. 231). Diese Führungspersonen schätzen nämlich alle Rollen und Handlungsdimensionen positiver ein und können sich trotz Nähe zum Team stärker mit den unterschiedlichen Rollensegmenten und Handlungsdimensionen identifizieren, als Leitungspersonen des Führungstyps 1. Leitungspersonen, die dem Führungstyp 1 zugeordnet wurden werden als „Generalisten“ bezeichnet, da sie sich – in Anlehnung an Warwas (2012) – nicht anhand einer bestimmten Ausprägung einer Dimension beschreiben lassen, sondern die Indikatoren ähnlich stark bewerten.

9.3.4.8 Charakterisierung der Führungstypen

Für die Charakterisierung der Führungstypen wurden die verschiedenen Skalen zum subjektiven Belastungserleben, Arbeitszufriedenheit, ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation sowie die Anwesenheit in Tagen pro Woche und das Betreuungspensum mit einbezogen. Dazu wurden die Unterschiede zwischen Leitungs-

personen des Führungstyps 1 (Generalisten) und Leitungspersonen des Führungstyps 2 (Teamorientierte) anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben auf ihre Signifikanz geprüft (vgl. Tab. 61).

Tab. 60: T-Tests für unabhängige Stichproben nach Führungstyp (1= Generalisten; 2= Teamorientierte)

	Führungstyp	n	M	SD	t	Df	p	Cohen's d
BEL	1	12	2.97	1.01	1.11	41	.274	0.38
	2	31	2.63	0.85				
AZ_RZ	1	12	2.58	1.02	-.90	40	.372	0.29
	2	29	2.31	0.94				
HZK_FO	1	12	3.19	0.69	-3.42	42	.001**	1.156
	2	32	4.11	0.83				
HZK_KO	1	12	4.26	0.81	-1.56	42	.127	0.54
	2	32	4.64	0.66				
ANW	1	12	3.25	1.29	-.31	43	.762	0.1
	2	33	3.39	1.43				
PB	1	9	25.61	23.98	.22	33	.827	0.085
	2	26	24.08	15.66				

n TSL=45; *F*=Levene-Test; *t*=Statistik des t-Tests, *df*=Freiheitsgrade, *p*=Signifikanzniveau, *p*<.05*, *p*<.01**, *p*<.001***; *M*=Mittelwert; *SD*= Standardabweichung. BEL= Belastungserleben; AZ_RZ= Resignative Arbeitszufriedenheit, HZK=handlungsleitende Zielorientierung der Kooperation (FO=Förderorientierung; KO = Koordinationsorientierung); ANW = Anwesenheit in Tagen pro Woche; PB= Betreuungspensum in %.

Die t-Tests zeigen, dass sich die beiden Führungstypen nur bezüglich ihrer Einstellung der Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation signifikant unterscheiden. Bei den anderen Dimensionen, wie dem Belastungserleben, der Arbeitszufriedenheit, Anwesenheit oder Betreuungspensum gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Führungstypen. In der Tabelle 61 zeigt sich, dass Leitungspersonen des Führungstyps 1 die Belastung im Tagesschulangebot etwas höher wahrnehmen und sie weisen höhere Werte auf den Skalen zur resignativen Zufriedenheit auf. Das heisst, dass die Generalisten etwas weniger zufrieden mit ihrer alltäglichen Arbeit sind und mehr Belastungen wahrnehmen. Ausserdem weisen sie auch eine deutlich negativere Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation auf.

9.3.4.9 Einfluss des Führungstyps auf die Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation

In diesem Kapitel wird geprüft, inwiefern der identifizierte Führungstyp einen Einfluss auf die Einstellung der Leitungspersonen zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation hat. Einerseits wird angenommen, dass die Anwesenheit in Tagen pro Woche, sowie ein höheres Betreuungspensum mit einer stärker teamorientierten Führung einhergeht. Andererseits wird angenommen, dass teamorientierte Führungspersonen die Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation positiver beurteilen. Die Mediatoranalyse in MPlus erlaubt es, die beiden Annahmen gleichzeitig zu testen, da drei Regressionskoeffizienten parallel geschätzt werden können. Ausserdem können neben den direkten Effekten auch indirekte Effekte der Anwesenheit und des Betreuungspensums auf die Förderorientierung der Kooperation berechnet werden. Für die Analyse in Mplus konnten die Angaben von 27 Leitungspersonen berücksichtigt werden. Das postulierte Mediatormodell passt sehr gut auf die vorhandenen Daten (RMSEA=0.000; 90% C.I. [0.000 – 0.368]; *p*=0.436; CFI=1.000; TLI = 1.039; SRMR = 0.065; *N*=27). (vgl. Abb. 21).

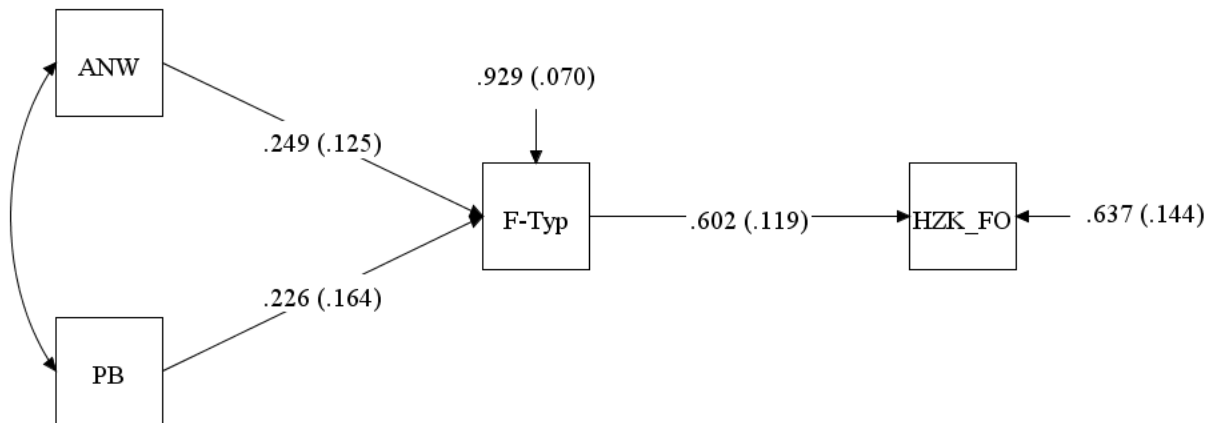


Abb. 21: Mediatormodell zum Einfluss des Führungstyps auf die Förderorientierung der Kooperation

(ANW= Anwesenheit; PB=Pensum Betreuung; F-Typ=Führungstyp; HZK_FO= Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation)

Die individuellen Pfade weisen eine unterschiedliche Relevanz für das Modell auf. Die Anwesenheit der Leitungsperson in Tagen pro Woche (ANW) hat einen signifikanten Einfluss auf die Zuordnung zum Führungstyp ($\beta_{12}=.249$; $z=0.125$; $p<.05$), der Einfluss des Betreuungspensums (BP) ist jedoch nicht signifikant ($\beta_{22}=.226$; $z=.164$; $p=.167$) (vgl. Tab. 62). Beide Regressionskoeffizienten sind positiv, das heisst, dass eine höhere Anwesenheit und ein höheres Betreuungspensum die Teamorientierung der Tagesschulleitung positiv beeinflussen. Der Einfluss des Führungstyps auf die Einstellung zur Kooperation ist auch signifikant ($\beta_{34}=.602$; $z=0.119$; $p<0.001$). Die Teamorientierung des Führungstyps 2, das heisst die stärkere Verankerung und Nähe zum Kollegium wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation aus. Generalisten haben eine weniger positive Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation. Insgesamt kann mit dem postulierten Modell 36.3% der Varianz der Einstellung zur Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation aufgeklärt werden ($R^2=0.363$; $z=.144$; $p<.05$). Jedoch zeigt sich, dass die Zuordnung zu einem Führungstyp nicht massgeblich durch die Anwesenheit und das Betreuungspensum beeinflusst wird ($R^2=0.071$; $z=.071$; $p=.317$).

Tab. 61: Führungstyp und Einstellung zur Kooperation

	Parameter	β	SE	Z	P
Gesamte Stichprobe					
<i>Direkte Effekte</i>					
β_{24} (Y on M)	HZK_FO ON F-TYP	0.602	0.119	5.046	0.000***
β_{12} (M on X ₁)	F-TYP ON ANW	0.249	0.125	1.992	0.046*
β_{22} (M on X ₂)	F-TYP ON PB	0.226	0.164	1.383	0.167
<i>Indirekte Effekte</i>					
β_{14} (X ₁ on Y)	ANW on HZK_FO	0.012	0.006	2.032	0.042*
β_{22} (X ₂ on Y)	PB on HZK_FO	0.136	0.100	1.362	0.173
R^2	HZK_FO	0.363	0.144	2.523	0.012*
R^2	F-TYP	0.071	0.070	1.002	0.317

R^2 =Erklärte Varianz, Modellgüte; X= unabhängige, exogene Variablen, M=Mediatorvariable, Y=abhängige, endogene Variable; β =Regressionskoeffizienten; p= Signifikanzniveau; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; HZK_FO= Einstellung zur Förderorientierung als handlungsleitendes Ziel der multiprofessionellen Kooperation; PB=Pensum im Tagesschulangebot, ANW=Anwesenheit im Tagesschulangebot in Tagen pro Woche.

9.3.5 Diskussion der Teilstudie 3

Die adaptierten Skalen aus der Schulleitungsforschung eignen sich nur bedingt für die Beschreibung des beruflichen Selbstverständnisses von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten. Insbesondere die Skalen zu den Rollensegmenten weisen keine befriedigenden internen Konsistenzen auf, da sie nur wenig miteinander korrelieren. Ausserdem setzen Leitungspersonen in Tagesschulangeboten andere Schwerpunkte bei der Einteilung ihrer Arbeitszeit. Sie verwenden insbesondere deutlich mehr Zeit für die direkte pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern als Schulleitungen. Diese beiden Befunde können darauf zurückgeführt werden, dass die meisten Leitungspersonen in Tagesschulangeboten neben der Leitungsposition eine zweite Anstellung als Mitarbeitende im Angebot haben, was sich in der Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 3 zeigte. Insofern ist nachvollziehbar, dass sie einen grossen Teil ihrer Arbeit in die direkte Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern investieren. Diese Zuständigkeit für Leitungsfunktionen und Funktionen der pädagogischen Mitarbeit könnte dazu beitragen, dass das professionelle Selbstverständnis weniger differenziert wahrgenommen wird – es fehlt eine klare Abgrenzung zwischen den Führungsaufgaben und den Aufgaben als Mitarbeitende des Teams der Tagesschulangebote. Leitungspersonen von Tagesschulangeboten sind bei der Organisation und Administration, der pädagogischen Leitung sowie der Qualitätsentwicklung und Evaluation weniger stark engagiert als die Schulleitungen. Es handelt sich dabei um klassische Führungsaufgaben, die nur selten an Mitarbeitende delegiert werden (ebd.). Diese Ergebnisse können dafür sprechen, dass das professionelle Selbstverständnis noch wenig differenziert ausfällt. Leitungspersonen von Tagesschulangeboten zeichnen sich dadurch aus, dass sie häufiger pädagogische Basisarbeit leisten und damit wichtige Ansprechpersonen für Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sind. Sie verwenden auch mehr Zeit darauf, in der Betreuung mitzuarbeiten. Was die Handlungsdimensionen Kultur, Klima und distributive Führung betrifft, so konnten die verschiedenen erhobenen Skalen aus der Schulleitungsforschung bestätigt werden. Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei der Rolle der Leitung eines Tagesschulangebots um eine spezifische Funktion im Kontext der des Kantons Bern handelt. In Deutschland wird diese Funktion meistens durch die Schulleitung selbst wahrgenommen (vgl. Holtappels et al., 2011).

1) Lässt sich das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten anhand unterschiedlicher Führungstypen unterscheiden?

Mit der latenten Klassenanalyse können zwei unterschiedliche Führungstypen von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten identifiziert werden. Der Führungstyp 2 wird als „teamorientiert“ beschrieben, weil die 32 Personen, die diesem Typ zugeordnet werden, insbesondere eine deutlich höhere Zustimmung zum Selbstverständnis als Primus inter Pares aufweisen. Der Führungstyp 1 ist durch eine ausgeglichene und weniger pointierte Zustimmung zu den Aspekten des professionellen Selbstverständnisses gekennzeichnet. Deshalb werden diese Leitungspersonen als „Generalisten“ bezeichnet. Teamorientierte Leitungspersonen (Führungstyp 2) zeichnen sich also vor allem dadurch aus, dass sie sich „in erster Linie als Kollegen“ (rol2_t0) verstehen. Die Fragestellung, ob sich verschiedene „berufliche Subkulturen“ (Warwas, 2012) von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten identifizieren lassen, kann somit bestätigt werden. Auch in den Tagesschulangeboten lassen sich unterschiedliche Führungstypen durch die Klassenanalyse differenzieren, diese entsprechen aber nicht der Fünfklassenslösung, die von Warwas (2012) für die Schulleitungen gefunden wurde. Die Studie von Gajda & Koliba (2008) und insbesondere die Forschungsarbeiten aus der sozialen Netzwerkanalyse (vgl. Daly, 2010; Carolan, 2014; Penuel & Rhiel, 2007) weisen darauf hin, dass sogenannte „opinion leaders“ und informelle Führungsper-

sonen eine stärkere Nähe zum Team aufweisen. So können sie auch für die Etablierung einer positiven Einstellung zur multiprofessionellen Kooperationen und den Transfer von Weiterbildungsinhalten und Innovationen wichtig sein. Teamorientierte Führungstypen nehmen eine aktivere Rolle als Führungsperson ein. Für die weiteren Analysen der sozialen Netzwerke stellt sich aber die Frage, inwiefern sich bei beiden Führungstypen die informellen und formellen Führungspositionen decken (das heisst, ob diese also kongruent sind). Unterschiede im beruflichen Selbstverständnis von Schulleitungen und Leitungspersonen von Tagesschulangeboten sind somit auch mit Blick auf die Führungstypen präsent. Die beiden identifizierten Führungstypen sind in der Stichprobe unterschiedlich vertreten. Insgesamt wurden 12 Personen dem Führungstyp 1 (Generalist) und 33 Personen dem Führungstyp 2 (teamorientiert-führende Leitungsperson) zugeordnet. Die t-Tests zeigen, dass sich die Führungstypen nur bezüglich der Einstellung zur Förderorientierung der Kooperation signifikant unterscheiden.

2) Inwiefern hat der Führungstyp eine Auswirkung auf die Einstellung der Leitungsperson zur multiprofessionellen Kooperation?

Die Auswertung zur zweiten Fragestellung zeigt, dass der identifizierte Führungstyp einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation aufweist. Leitungspersonen des teamorientierten Führungstyps weisen eine deutlich positivere Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation mit der Schule auf als der Generalist. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass ein teamorientierter Führungstyp sich stärker für die Anliegen des Teams der Tagesschulmitarbeitenden einsetzt und somit möglicherweise proaktiver in der Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation agiert, aktiv Informationen bei Lehrpersonen einholt und gemeinsame Ziele, insbesondere bei der Hausaufgabenbetreuung, abklärt. Möglich ist auch, dass die teamorientierte Führungsperson ihre Rolle in der multiprofessionellen Kooperation eher darin sieht, mit Lehrpersonen der Schule oder der Schulleitung die gemeinsamen Ziele in der Förderorientierung zu klären. Möglicherweise nehmen Tagesschulleitungen, die dem Generalisten entsprechen, eine weniger dominante Rolle multiprofessionellen Kooperation ein. Somit könnte es sein, dass sie ihre Einstellung zur Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation niedriger einschätzen, weil sie diese Aufgabe nicht alleine wahrnehmen, sondern im Team der Tagesschulmitarbeitenden aufteilen. Die Anwesenheit der Leitungsperson im Tagesschulangebot hat einen signifikanten direkten Effekt auf den Führungstyp und einen indirekten Effekt auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation.

In Anlehnung an die Schulleitungsforschung ist dieses Resultat interessant, da sich zeigt, dass Leitungspersonen, die häufiger im Tagesschulangebot anwesend sind, sich durch eine grössere Nähe zum Team und eine stärker teamorientierte Führung auszeichnen. Anzunehmen ist daher, dass eine höhere Präsenz der Leitungsperson im Team eine positivere Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation bewirken kann.

Im Vergleich mit den fünf Führungstypen von Warwas (2015) wurden in der vorliegenden Stichprobe für die Leitungspersonen in Tagesschulangeboten nur zwei verschiedene Führungstypen identifiziert. Die latente Klassenanalyse erwies sich insofern als fruchtbar, als dass sich die beiden Führungstypen mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation deutlich unterscheiden. Angesichts der geringen Stichprobengrösse stellt sich jedoch die Frage, ob die Typologie als klare Unterscheidung auf die Praxis übertragbar ist.

9.4 Teilstudie 4: Veränderung der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation

In der Teilstudie 4 wird untersucht, ob sich die Einstellung der Tagesschulmitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit verändern und inwiefern diese Veränderung mit der Teilnahme der Leitungsperson an der Weiterbildung „IQ-Koop“ zusammenhängt. Dazu werden die Veränderungen in der Versuchsgruppe und in der Kontrollgruppe miteinander verglichen. Ausserdem wird untersucht, inwiefern die Innovationsbereitschaft im Tagesschulteam als relevante Ausgangsbedingung auf die Einstellungsänderung wirkt.

Die Teilnahme der Leitungsperson des Tagesschulangebots an der Weiterbildung „IQ-Koop“ wird als wirksam erachtet, wenn sich die Einstellungen der Mitarbeitenden über die Zeit positiv verändern (vgl. Kapitel 8.3.). Dazu ist ein Transfer der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen und des erarbeiteten Handlungswissen von der Leitungsperson zu den Mitarbeitenden notwendig. Es wird angenommen, dass zwischen den Handlungsebenen der Leitungsperson und den Mitarbeitenden Interdependenzen bestehen. Diese Sozialisationspersonen leisten einen wichtigen Beitrag zur Innovationsbereitschaft und individuellen Einstellung multiprofessionellen Kooperation (Drossel & Bos, 2015). Im Folgenden steht die individuelle Veränderung der Einstellung der Mitarbeitenden im Zentrum.

9.4.1 Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 4

Für die Berechnungen im Längsschnitt werden die Daten aller Mitarbeitenden verwendet, die gültige Werte bei den beiden Erhebungszeitpunkten aufweisen. Bei der Eingangserhebung wurden zahlreiche Hintergrundvariablen der Tagesschulangebote und der Mitarbeitenden erhoben, damit diese zwischen den Untersuchungsgruppen verglichen werden können. Insgesamt wurden in der Längsschnittstichprobe über zwei Erhebungszeitpunkte die Angaben von 74 Mitarbeitenden berücksichtigt. Die Versuchsgruppe ist mit 53 Personen doppelt so gross wie die Kontrollgruppe ($n=21$). Um die beiden Gruppen vergleichen zu können werden diese im Folgenden anhand verschiedener Charakteristika beschrieben.

9.4.1.1 Deskriptive Merkmale der Untersuchungsgruppen

Auf individueller Ebene ist insbesondere die Arbeitssituation (Anwesenheit, Betreuungspensum und Erfahrung) der Mitarbeitenden bedeutsam für die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation (vgl. Beher et al., 2007). Wie Holtappels et al. (2011) darstellen, kann eine längere Erfahrung im Tagesschulangebot einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Kooperation haben. Ausserdem ist ein geringes Betreuungspensum eher hindernd für die Beteiligung an der Kooperation, da diese Personen weniger häufig im Tagesschulangebot anwesend sind und möglicherweise auch nicht zum Kernteam der pädagogisch tätigen Personen, sondern eher zum „Randteam“ gehören (vgl. Dizinger, 2015). Tabelle 63 zeigt deshalb auf, wie diese Merkmale in den beiden Untersuchungsgruppen verteilt sind.

Tab. 62: Arbeitssituation der Mitarbeitenden nach Untersuchungsgruppe

		n	Min.	Max.	M	SD
KG	Alter in Jahren	20	21	64	43.20	14.17
	Anwesenheit in Tagen pro Woche	20	1	5	2.80	1.32
	Betreuungsspensum in %	20	3	79	31.20	23.55
	Erfahrung TS in Jahren	18	1	11	3.83	2.75
	Erfahrung Schuldienst in Jahren	16	1	40	16.19	13.88
	Anzahl Personen mit Lehrdiplom und Personen mit anderem professionellen Hintergrund	20	1	2	1.65	.49
VG	Alter in Jahren	52	20	60	43.87	10.04
	Anwesenheit in Tagen pro Woche	52	1	5	2.75	1.30
	Betreuungsspensum in %	51	3	79	29.69	19.96
	Erfahrung TS in Jahren	51	1	20	5.10	4.15
	Erfahrung Schuldienst in Jahren	38	1	27	9.11	8.39
	Anzahl Personen mit Lehrdiplom und Personen mit anderem professionellen Hintergrund	50	1	2	1.60	.49

n=Stichprobengrösse, Min.=Minimum, Max. Maximum, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Die Tabelle 63 zeigt auf, dass zwischen den Untersuchungsgruppen keine Unterschiede bezüglich des Alters der Mitarbeitenden bestehen. Bezüglich der Anwesenheit sind in beiden Untersuchungsgruppen Personen vertreten, die zwischen einem und fünf Tagen pro Woche im Tagesschulangebot tätig sind. Im Durchschnitt sind die Mitarbeitenden beider Untersuchungsgruppen an 3 Tagen pro Woche im Tagesschulangebot anwesend und haben ein ähnliches durchschnittliches Betreuungsspensum von 30 Prozent. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe haben mehr Arbeitserfahrung im Schuldienst und etwas weniger Erfahrung im Tagesschulangebot als die Teilnehmenden der Versuchsgruppe. Die Mitarbeitenden in der Versuchsgruppe haben durchschnittlich 5 Jahre Erfahrung im Tagesschulangebot und durchschnittlich 9 Jahre Erfahrung im Schuldienst. Die Mitarbeitenden der Kontrollgruppe haben durchschnittlich 16 Jahre Erfahrung im Schuldienst. Dies könnte darauf hinweisen, dass in der Kontrollgruppe mehr Personen mit Lehrdiplom an der Studie teilgenommen haben. Jedoch zeigt die letzte Zeile der Tabelle 63, dass die Verteilung des professionellen Hintergrundes (Personen mit Lehrdiplom und Personen mit anderem professionellen Hintergrund) in den beiden Untersuchungsgruppen im Durchschnitt ausgeglichen ist.

Die Beschreibung der Stichprobe weist somit darauf hin, dass die beiden Untersuchungsgruppen, trotz ihrer unterschiedlichen Grösse, hinsichtlich der Merkmale der teilnehmenden Mitarbeitenden vergleichbar sind.

9.4.1.2 Vergleich der Ausgangsbedingungen in den beiden Untersuchungsgruppen

In einem zweiten Schritt wird anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse geprüft, ob sich die teilnehmenden Mitarbeitenden der Untersuchungsgruppen beim ersten Erhebungszeitpunkt (t0) bezüglich der interessierenden abhängigen Variable (Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation) und der Kovariate (kollektive Innovationsbereitschaft) unterscheiden. Damit ein Effekt der Weiterbildung auf die Einstellungsänderung festgestellt werden kann, sollten Unterschiede zwischen den Gruppen, die schon vor Beginn der Intervention bestehen, berücksichtigt werden. Diese könnten zum Beispiel auf Selektionseffekte bei der Stichprobenziehung durch die Reduktion der Stichprobe für die Längsschnittauswertungen hinweisen.

Die teilnehmenden Mitarbeitenden sind einem Tagesschulangebot und dadurch einer der beiden Untersuchungsgruppen zugeordnet. Somit sind die Gruppen voneinander unabhängig. Berechnet werden die Zwischensubjekteffekte, das heisst die Mittelwertsdifferenzen zwischen den Untersuchungsgruppen.

Der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich der Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation liegt bei beiden Erhebungszeitpunkten (t0 und t1) unter dem festgelegten Signifikanzniveau von $p < .05$ (HZK_FO_t0: $F(1)=3.32$; $p=.073$, $\eta^2=.044$, $f=.22$; HZK_FO_t1: $F(1)=3.22$; $p=.077$, $\eta^2=.043$, $f=.21$; (vgl. Abb. 22; Tab. 64). Es handelt sich dabei um schwache Effekte ($f < .25$). Die Zugehörigkeit zu Untersuchungsgruppe erklärt nur 7.3%, respektive 7.7% der Streuung der Mittelwerte zwischen den Untersuchungsgruppen. Die Untersuchungsgruppen sind sich bezüglich der Einstellung zur der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation ähnlich.

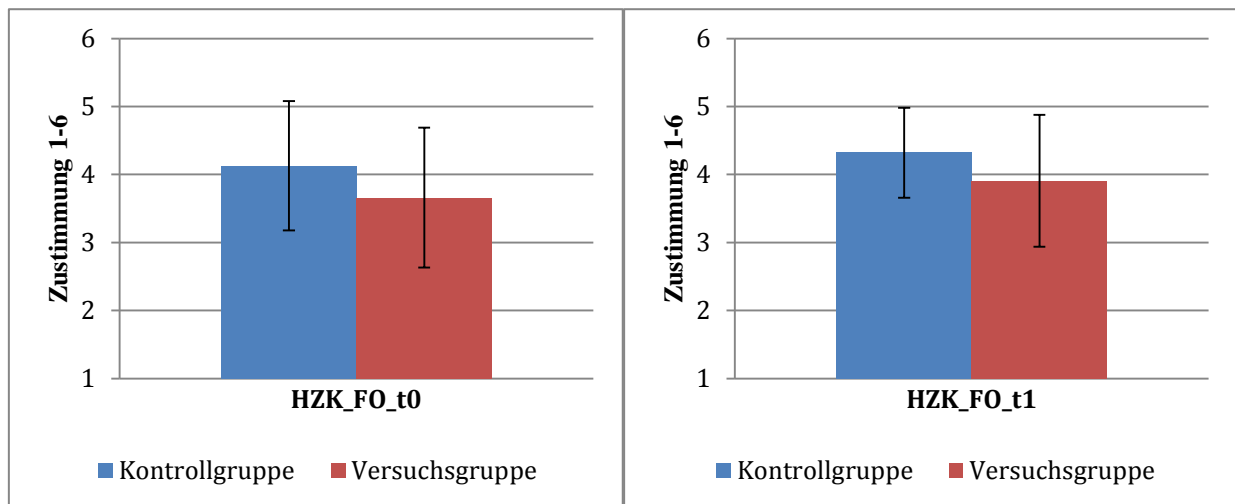


Abb. 22: Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen bezüglich der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation beim ersten (t0) und zweiten (t1) Erhebungszeitpunkt
($n_{KG}=21$; $n_{VG}=53$)

Tab. 63: Resultate der einfaktoriellen ANOVA ohne Messwiederholung

	KG		VG		F	p	η^2	f
	M	SD	M	SD				
HZK_FO_t0	4.13	.95	3.66	1.03	3.32	.073	.044	.22
HZK_FO_t1	4.32	.66	3.91	.97	3.22	.077	.043	.21
INN_Z_t0	5.01	.65	4.53	.78	6.30	.014*	.080	.29

$n_{KG}=21$; $n_{VG}=53$, HZK_FO=Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation der Tagesschulmitarbeitenden; INN_Z_t0=kollektive Innovationsbereitschaft; F = F-Statistik, p = Signifikanzniveau, * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$ **;
 η^2 =Eta-Quadrat, f=Effektstärke Cohen's f.

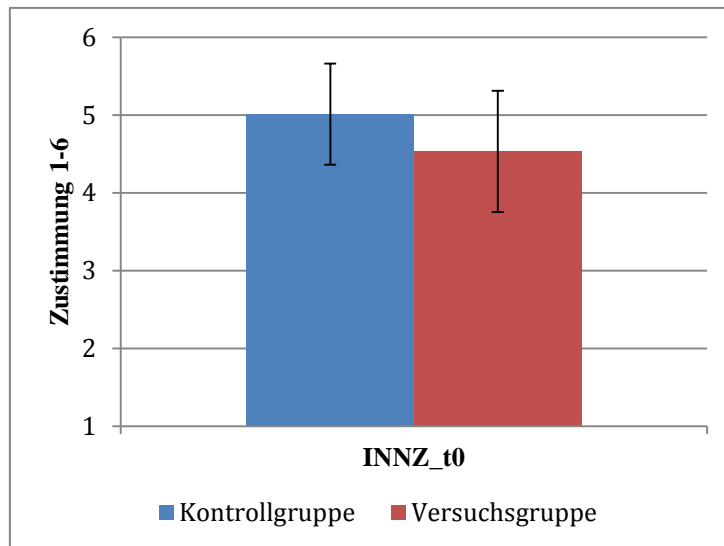


Abb. 23: Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich der Innovationsbereitschaft beim ersten Erhebungszeitpunkt (t0)
($n_{KG}=21$; $n_{VG}=53$)

Bezüglich der Innovationsbereitschaft der Mitarbeitende sind die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen signifikant (INNZ_t0: $F(1)=6.30$; $p=.014$, $\eta^2=.080$, $f=.29$). Die Effektstärke weist auf einen mittleren Effekt hin ($f=.29$), die Untersuchungsgruppe erklärt jedoch nur 8% der Varianz der Innovationsbereitschaft der Teilnehmenden (vgl. Abb. 23).

Insgesamt besteht zwischen den Untersuchungsgruppen nur bezüglich der Innovationsbereitschaft ein statistisch bedeutsamer Unterschied. Die Kontrollgruppe zeichnet sich bei allen gemessenen Variablen durch einen höheren Mittelwert aus. Eine Differenz zwischen den Untersuchungsgruppen zeigt sich auch bei der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation. Jene Unterschiede sind nicht signifikant, weisen aber auf eine statistische Tendenz hin, da die Signifikanzen kleiner sind als $p=.1$. Der signifikante Unterschied bezüglich der Innovationsbereitschaft könnte darauf hinweisen, dass eine systematische Verzerrung zwischen den Untersuchungsgruppen besteht. Dadurch, dass die Untersuchungsgruppe jedoch nur einen geringen Anteil der Varianz erklärt ist es möglich, dass weitere nicht kontrollierte Bedingungen die beiden Differenzen hervorrufen. Einerseits soll deshalb die Innovationsbereitschaft als Kovariate bei der Einstellungsänderung zur multiprofessionellen Kooperation berücksichtigt werden. Andererseits könnte es sein, dass die Teilnehmenden der Kontrollgruppe aus Tageseschulangeboten stammen, die grundsätzlich offener gegenüber Innovationen sind. Dieses innovative Klima innerhalb der Tagesschulangeboten der Kontrollgruppe könnte sich auf die Einstellungsänderung auswirken.

9.4.2 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 4

Um die Wirksamkeit der Weiterbildung „IQ-Koop“ auf der Ebene der Mitarbeitenden zu untersuchen, wird eine Varianzanalyse durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein einfaktorielles, quasi-experimentelles Design mit Messwiederholung (Roth, 2013). Die Gesamtstichprobe der Mitarbeitenden ist in zwei Untersuchungsgruppen aufgeteilt. Die Zugehörigkeit wird durch die Teilnahme der Leitungsperson an der Weiterbildung bestimmt. Dieser fixierte Faktor wird in der zweiten Analyse berücksichtigt. Dabei wird untersucht, inwiefern eine Interaktion zwischen der Veränderung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation und der Gruppenzugehörigkeit vorhanden ist. Ausserdem wird eine Kovarianzanalyse der Einstellungsänderung durchgeführt. Diese

untersucht, inwiefern die kollektive Innovationsbereitschaft im Team mit der Einstellungsänderung in Zusammenhang steht.

Damit eine Zusammenführung der Mitarbeitendendaten der beiden Erhebungszeitpunkten möglich war, mussten diese beim Ausfüllen die Initialen angeben²⁹. In der ersten Erhebung wurde ein dreistelliger Code für alle Tagesschulangebote anhand der Angaben der Leitungsperson generiert (z.B. 111), die erste Zahl verweist auf die Zuordnung zur Untersuchungsgruppe (1=Kontrollgruppe (KG), 2=Versuchsgruppe (VG)). Entsprechend wurden den Mitarbeitenden ein fünfstelliger Code zugeordnet (z.B. 11114). Die Daten des zweiten Befragungszeitpunktes wurden mit denjenigen des ersten Zeitpunktes abgeglichen und anhand des Codes verknüpft. So entstand der Datensatz für die Längsschnittauswertungen. Dieses Vorgehen ermöglicht die Untersuchung der Einstellungsveränderung der Mitarbeitenden über die Zeit von t0 zu t1. Die beiden Untersuchungsgruppen sind durch die folgenden Merkmale charakterisiert:

Kontrollgruppe (KG): Die Mitarbeitenden haben nur am quantitativen Fragebogen zur Studie teilgenommen.

Versuchsgruppe (VG): Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote nahmen an einer Weiterbildung zum Thema Innovation, Qualität und Kooperation („IQ-Koop“) teil (vgl. Kapitel 8.2. und 8.3.). Sie wurden dazu angeleitet, die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden zu reflektieren und nach Möglichkeit weiterzuentwickeln. Die Mitarbeitenden wurden zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten von der Studienleitung zum Stand der multiprofessionellen Kooperation informiert und zu ihren Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation in einem Fokusgruppeninterview befragt. Ausserdem wurden Qualitätsbeobachtungen durchgeführt und deren Resultate zurückgemeldet.

Durch diese Aufteilung in zwei verschiedene Untersuchungsgruppen soll untersucht werden, inwiefern die Weiterbildung von Leitungspersonen die Veränderung der Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation beeinflussen kann.

9.4.2.1 Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung

Für die Varianzanalyse sind die verschiedenen Erhebungszeitpunkte als Faktorstufen definiert (t0, t1). Die Untersuchungsgruppen bilden die Vergleichsebene für die Wirksamkeit der Intervention (vgl. Roth, 2013, p. 215). Es wird angenommen, dass sich in der Versuchsgruppe eine signifikant positive Einstellungsänderung zeigt, während sich die Einstellungen der Kontrollgruppe nur zufällig zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten unterscheiden sollten (Bortz & Schuster, 2010, p. 102).

Umgang mit Herausforderungen des Designs

Eine Herausforderung von Interventionsstudien ist die Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen zu ermöglichen. Zum Beispiel können Unterschiede bezüglich der Motivation zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe durch das Auswahlverfahren entstanden sein (vgl. Kapitel 8.5.). In der gewählten quasi-experimentellen

²⁹ Bei einigen Mitarbeitenden führte dies zu einer Skepsis bezüglich der Anonymität der Angaben. Deshalb wurde in der Einleitung des Fragebogens speziell auf diese Problematik verwiesen und ein Kontakt für allfällige Nachfragen angegeben. Die Fragebögen wurden erst rückwirkend anonymisiert. Die Codes für die Mitarbeitenden konnten erst nachträglich vergeben werden, da keine Angaben über die Anzahl der Tagesschulmitarbeitenden vor der ersten Erhebung vorlagen. Die vorgängige Erfassung aller Emailadressen der Mitarbeitenden und der entsprechend personalisierte Versand hätte möglicherweise zu einem höheren Rücklauf beitragen können.

Versuchsanordnung ist es wahrscheinlich, dass Leitungspersonen, die sich freiwillig zu einer Teilnahme an der Studie bekannt haben, systematisch von denjenigen unterscheiden, die nicht teilnehmen wollten. Der Ausgleich einer Verzerrung, die durch diese Selbstselektion hätte entstehen können, ist methodisch umstritten. Somit zeigen zum Beispiel Dimitrov & Rumrill (2003) sowie Bortz & Schuster (2010), dass die Berücksichtigung von Kovariaten in der einfaktoriellen Analyse solche systematischen Unterschiede nur begrenzt ausgleichen kann. Auch wenn zum Beispiel in der Kovarianzanalyse³⁰ Eingangsunterschiede zwischen den teilnehmenden Gruppen berücksichtigt werden, bleibt unklar, wodurch die Unterschiede zustande kamen und ob die Gruppen überhaupt miteinander vergleichbar sind (Dimitrov & Rumrill, 2003).

Nach Döring & Bortz (2011, p. 844) kann durch die Messwiederholung der notwendige Stichprobenumfang für aussagekräftige Ergebnisse reduziert werden (Messwiederholungsfaktor). Zur Einschätzung der idealen Stichprobengröße kann berücksichtigt werden, inwiefern die Messwiederholungen in anderen Studien miteinander korrelierten. In den Studien von Holtappels et al. (2011) und Dizinger et al. (2011a) zum Beispiel, konnte gezeigt werden, dass die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation zwischen .5 und .8 zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten (2005; 2007; 2009) korrelieren. Bei der Annahme eines mittleren Effekts, sind 33 Teilnehmende pro Untersuchungsgruppe notwendig, um den Effekt statistisch auf dem Niveau von $\alpha=.01$ absichern zu können.

Im Verlauf der Studie wurde aufgrund von Schwierigkeiten bezüglich des Matchings (fehlende Werte auf den Matchingvariablen: Initialen, Tagesschulangebot, Alter, Geschlecht) sowie dem Stichprobenausfall über die Zeit (Nichtteilnahme an der Weiterbildung oder Nicht-Ausfüllen der Fragebögen) die geplante Stichprobe deutlich reduziert. Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte eine Gesamtstichprobe von 266 Mitarbeitenden realisiert werden. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt waren nur noch die Angaben von 74 Mitarbeitenden verfügbar. Somit kann der Einfluss der Untersuchungsgruppe auf die Einstellungsänderung statistisch abgesichert werden, wenn ein mittlerer Effekt des Unterschieds nachgewiesen werden kann.

Signifikanz und Effektstärken

Laut Roth (2013) ist die Diskussion um die Angabe von Signifikanzstufen in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Dabei wird insbesondere bei kleinen Stichproben argumentiert, dass die Nullhypothese zu oft Unrecht verworfen wird, wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen oder Messzeitpunkten das Signifikanzniveau von $p < .05$ verfehlen. Somit ist es bei dieser Berechnung schwieriger, entsprechende Effekte zu entdecken. Roth (2013) argumentiert weiter, dass insbesondere bei Studien im Bereich der Erziehungswissenschaft die Ergebnisse für die Praxis relevant sein können, auch wenn sie dieses Signifikanzniveau verfehlen. Bei Interventionsstudien können statistische Tendenzen um $p < .1$ interessant sein. Dabei muss in Kauf genommen werden, dass die Effekte auch durch andere Variablen und Ausgangsbedingungen beeinflusst werden könnten, die im

³⁰ Kovarianzanalyse: Im Gegensatz zur ANOVA testet die Kovarianzanalyse (ANCOVA) die Frage, ob sich Personen mit denselben Ausgangsbedingungen (t_0) in beiden Untersuchungsgruppen auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt (t_1) unterscheiden. Die Kovarianzanalyse vergleicht zwei verschiedene Erhebungszeitpunkte miteinander: Die Eingangsmessung (Pretest, t_0) und die Ausgangsmessung (Posttest, t_1) (Dallal 2005). Das heisst, es wird für Gruppenunterschiede in der Eingangsmessung kontrolliert, jedoch werden Unterschiede in der Veränderung nicht berücksichtigt (vgl. Dimitrov & Rumrill, 2003).

jeweiligen Modell nicht berücksichtigt werden. Ausserdem könnten sich die Effekte auch in grösseren Stichproben als relevant erweisen (vgl. ebd.)³¹.

Datenauswertung

In der ANOVA werden Unterschiede in der Veränderung (sogenannte „gain scores“, Dallal, 2005) über mehrere Zeitpunkte hinweg verglichen. Dabei werden die individuellen Entwicklungen berücksichtigt, während das unterschiedliche Eingangsniveau weniger im Vordergrund steht. Durch die Messwiederholung kann die Fehlervarianz minimiert werden, da die mehrmaligen Erhebungen bei denselben Personen miteinander verglichen werden. Das heisst, es werden die individuellen Veränderungen einer Person zu verschiedenen Messzeitpunkten berücksichtigt (vgl. ebd.). Laut Bortz & Schuster (2010) wird in der einfaktoriellen Varianzanalyse angenommen, dass sich keine Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Erhebungszeitpunkte zeigen. Ein signifikantes Ergebnis des Haupteffekts der Varianzanalyse ist somit ein Hinweis darauf, dass sich die Einstellung zur Kooperation verändern (Bortz & Schuster, 2010, p. 286).

Für die ANOVA mit Messwiederholung müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein. Dazu gehören die annähernde Normalverteilung zu allen Faktorstufen (Messzeitpunkten), Intervallskalierung der abhängigen Variablen, Nominalskalierung der Faktorstufen und die Sphärizität (d.h. die Gleichheit der Varianzen) (Dimitrov & Rumrill, 2003).

Ergebnisdokumentation

Signifikanz des Gesamtmodells und Modellgüte: Berichtet werden die Signifikanz des Gesamtmodells sowie die relevanten Interaktionseffekte. Der Mauchly's Test überprüft die Annahme der Sphärizität, die nicht verletzt werden sollte. Bei einer Verletzung dieser Annahme ist es sinnvoll, die Greenhouse-Geisser-Korrektur für die Interpretation der Innersubjekteffekte zu berücksichtigen (Bortz & Schuster, 2010, p. 285). Für die unterschiedlichen Effekte werden die entsprechenden F-Werte mit dazugehöriger Signifikanz berichtet. Laut Rasch, Frieze, Hoffmann & Naumann (2010, p. 4) wird jedoch der Mauchly-Test bei kleinen Stichproben oft nicht signifikant, deshalb ist es sinnvoll in der folgenden Darstellung der Ergebnisse auch die Signifikanzniveaus des Greenhouse-Geisser-Korrekturverfahrens zu berücksichtigen (ebd., p. 4).

Innersubjekteffekte: Die Innersubjekteffekte sind für die Interpretation des Einflusses der Weiterbildungsteilnahme der Leitungspersonen auf die Einstellungen der Mitarbeitenden zentral. Dabei wird untersucht, ob sich die Mittelwerte der abhängigen Variable zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden. Im Hauptmodell werden zwei Erhebungszeitpunkte berücksichtigt (t0, t1). Für die Berechnung der Innersubjekteffekte, werden die quadrierten individuellen Abweichungen von der Quadratsumme des Gesamtmittelwerts berechnet. Der Test der Innersubjekteffekte gibt für den Haupteffekt der Zeit (zwei Messzeit-

³¹ Da in der Anlage der Studie die Varianz der Entwicklungsverläufe zwischen den Individuen im Vordergrund steht, werden keine Massnahmen zur multiplen Imputation der Daten angewendet, sondern die jeweils konkret vorhandenen Daten zu den verschiedenen Messzeitpunkten berichtet. Aufgrund der Unterschiedlichkeit und Kontextgebundenheit der individuellen Einschätzungen ist wenig zusätzlicher Erkenntnisgewinn aus modellbasiert oder datenbasiert geschätzten Entwicklungsverläufen zu erwarten. Deshalb wird auf Verfahren der multiplen Imputation und die Analyse der Entwicklung in latenten Wachstumskurvenmodellen im Längsschnitt verzichtet.

punkte) sowie für die Interaktionseffekte der Kovariate entsprechende Teststatistiken aus (vgl. Döring & Bortz, 2011, p. 840-845).

Zwischensubjekteffekte: Die Interpretation der Zwischensubjekteffekte in der Varianzanalyse mit Messwiederholung entspricht der Ergebnisdarstellung der Varianzanalyse zu einem Erhebungszeitpunkt. Dabei wird untersucht, ob sich die Mittelwerte von verschiedenen Gruppen bezüglich einer unabhängigen Variablen unterscheiden (vgl. Döring & Bortz, 2011). Diese Teststatistik wird anhand des F-Werts unter Berücksichtigung des Signifikanzniveaus und der Freiheitsgrade, interpretiert (vgl. ebd.).

Effektstärke (Eta-Quadrat): In Varianzanalysen wird die Stärke des Effekts anhand des Eta-Quadrat angegeben (Döring & Bortz, 2011, p. 817). Dieses Mass bezeichnet, wie viel Varianz der abhängigen Variable durch den Test aufgeklärt werden kann. Dabei ist das partielle Eta-Quadrat für die vorliegende Studie geeignet.

„Das partielle Eta-Quadrat gibt als Varianzaufklärungs-Effektgrößenmass nur den erklärten Varianzanteil an derjenigen Varianz an, die nicht durch andere Faktorstufen (bei Kontrasten in der einfaktoriellen Varianzanalyse) bzw. durch andere Faktoren (bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse) erklärt wird“ (Döring & Bortz, 2011, p. 832).

Das partielle Eta-Quadrat (η^2) nimmt einen Wert zwischen 0 und 1 an und kann somit zwischen 0 und 100 Prozent der Varianz aufklären. Das Eta-Quadrat kann für einfaktorielle Varianzanalysen in die Effektstärke nach Cohen (f) umgerechnet werden, um die Effektstärke einschätzen zu können ($f=.10 \Rightarrow$ schwacher Effekt, $f=.25 \Rightarrow$ mittlerer Effekt, $f=.40 \Rightarrow$ starker Effekt) (Cohen, 1992, p. 157).

$$f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1 - \eta^2}}$$

9.4.3 Instrumente der Teilstudie 4

Als abhängige Variable des Interventionsdesigns wird die Entwicklung der Einstellung zu den Zielen der multiprofessionellen Kooperation aus der Perspektive der Mitarbeitenden untersucht. Folgende vier Items gehören zur Förderorientierung der Kooperation (vgl. Tab. 65).

Tab. 64: Itemwortlaut und Kennwerte der Subskala "Förderorientierung" (HZK_FO)

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{ii}</i>
HZK_1	Das Ziel der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist die Verbesserung der Lernmöglichkeiten für die Schüler/-innen.	74	4.46	1.13	.41
HZK_2	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots treffen einige Entscheidungen für die Förderung der Schüler/-innen gemeinsam.	74	3.74	1.34	.61
HZK_9	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zu den Leistungen der Schüler/-innen aus (Noten, reduzierte individuelle Lernziele etc.).	72	3.39	1.52	.65
HZK_10	Die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots tauschen Informationen zur Betreuungshäufigkeit und Mitarbeit der Schüler/-innen aus.	73	3.55	1.37	.67

n=Längsschnittstichprobe der Tagesschulmitarbeitenden, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{ii}=Itemtrennschärfe.

Für die Skalenbildung (vgl. Kapitel 9.1.3) wurde angenommen, dass für die Mitarbeitenden die folgenden zielorientierten Aspekte relevant für die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sind (vgl. Kapitel 5.2.).

Da die Mitarbeitenden nicht direkt an der Weiterbildung teilgenommen haben, kann sich anhand der positiven Veränderung dieser Variable abzeichnen, inwiefern sich die Leitungspersonen mit dem gesamten Team mit den Inhalten der Weiterbildung auseinandergesetzt haben (vgl. Kapitel 8.3.).

Beim Vergleich Einstellungsveränderung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen wird zusätzlich eine Kovariate berücksichtigt. Die kollektive Innovationsbereitschaft (Buske, 2014; Dieckmann et al., 2007; Holtappels & Rollett, 2009) beschreibt, dass zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eine Bereitschaft zur Umsetzung von neuen Ideen und Lernformen besteht. Dies äussert sich zum Beispiel anhand der Orientierung an gemeinsam akzeptierten Qualitätskriterien und Entwicklungszielen, welche die pädagogische Arbeit im Rahmen von konzeptionellen Standards anleiten (vgl. Kapitel 9.2.). Mitarbeitende können sich partizipativ an Entscheidungsprozessen beteiligen und ihre Arbeit reflektieren (vgl. Buske, 2014).³² Diese Skalen weisen befriedigende interne Konsistenzen auf ($\alpha > .70$). Diese Reliabilitätskennwerte wurden für die Längsschnittstichprobe der 74 Mitarbeitenden der beiden Untersuchungsgruppen berechnet (vgl. Tab. 66).

³² Beispielim: „Bei uns gibt es klare, von allen Mitarbeitenden akzeptierte Qualitätskriterien hinsichtlich der Prozesse im Tagesschulangebot“ (ino1_t0); „Bei uns gibt es klare Entwicklungsziele, die die Planung meiner eigenen pädagogischen Arbeit bestimmen.“ (ino2_t0) (siehe Teilstudie 2).

Tab. 65: Psychometrische Merkmale der abhängigen und unabhängigen Variablen der Varianzanalyse mit Messwiederholung

	Name	Skalierung	n	Min.	Max.	M	SD	Cronbach's Alpha	Schiefe
Abhängige Variable (Messwiederholung)	Förderorientierung der MA zu t0 (HZK_FO_t0)	1-6	74	1.25	6	3.79	1.03	.78	-.29
	Förderorientierung der TSMA zu t1 (HZK_FO_t1)	1-6	74	2.25	6	4.02	.91	.74	-.13
Unabhängige Variable (Kovariate)	Kollektive Innovationsbereitschaft der TSMA– Ziele (INN_Z_t0)	1-6	74	1.67	5.83	4.66	.77	.76	-1.01

n=Stichprobengrösse; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung; α = Cronbach's Alpha der Längsschnittstichprobe. Min./Max.=erreichtes Minimum und Maximum in der Stichprobe; Skalierung 1= trifft gar nicht zu; 2=trifft nicht zu; 3=trifft weniger zu; 4=trifft etwas zu; 5=trifft zu; 6=trifft sehr zu.

Die Gruppierungsvariable für die Entwicklung der Kooperation, ist die Zuteilung zur Versuchs- (VG) oder der Kontrollgruppe (KG). Die intervallskalierte Skala „kollektive Innovationsbereitschaft“ wird als konstante Kovariate auf der personellen Ebene der Mitarbeitenden zum ersten Erhebungszeitpunkt t0 gemessen.

9.4.4 Ergebnisse der Teilstudie 4

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudie 4 dargestellt. Erstens wird untersucht, ob sich die Einstellungen aller Mitarbeitenden über die beiden Zeitpunkte verändern. Zweitens wird analysiert, ob systematische Unterschiede in der Einstellungsänderung zwischen den beiden Untersuchungsgruppen bestehen. Drittens wird die Innovationsbereitschaft im Tagesschulteam als Kovariate in der Analyse berücksichtigt.

9.4.4.1 Einstellungsänderung aller Mitarbeitenden von t0 zu t1

Im Folgenden wird die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden bezüglich der Kooperation vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt dargestellt. Durch die Messwiederholung können individuelle Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten berücksichtigt werden. Es zeigt sich, dass sich die Mittelwerte der gesamten Stichprobe ($n=74$) über die Zeit positiv verändern von $M=3.79$ auf $M=4.02$ (vgl. Tab. 67).

Tab. 66: Deskriptive Statistik der Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO)

	n	M	SD
t0	74	3.79	1.03
t1	74	4.02	.913

n=Längsschnittstichprobe der Tagesschulmitarbeitenden, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Tab. 67: Einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung (ANOVA)

Haupteffekt	Df	F	p	η^2	F
HZK_FO * Zeit	1	2.011	.039*	.057	.246

** $p \leq .05$. ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$; $n_{KG}=21$; $n_{VG}=53$, HZK_FO=Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation der Tagesschulmitarbeitenden; F = F-Statistik, p = Signifikanzniveau, η^2 =Eta-Quadrat, f=Effektstärke Cohen's f.*

Die Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation erweist sich als ein veränderbares Konstrukt (vgl. Abb. 24; Tab. 68). Die Einstellungsveränderung aller Mitarbeitenden verändern sich insgesamt positiv über die Zeitpunkte hinweg, dies zeigt sich in einem signifikanten Haupteffekt des Faktors Zeit ($F(1)=4.44$; $p=.039$; $\eta^2=.057$). Das partielle Eta-Quadrat ($\eta^2=.057$) weist knapp auf einen mittleren Effekt hin ($f=.246$).

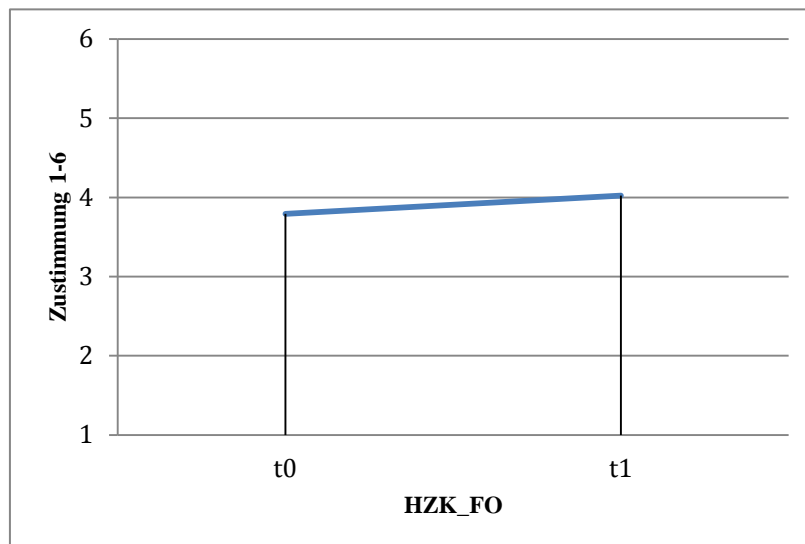


Abb. 24: Einstellungsänderung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO) aller Mitarbeitenden vom ersten (t0) zum zweiten (t1) Erhebungszeitpunkt

9.4.4.2 Unterschiede der Einstellungsänderung zwischen den Untersuchungsgruppen

Im Folgenden werden nun zwei Interaktionseffekte der Einstellungsänderung über die Zeit mit der Untersuchungsgruppe einerseits, mit der kollektiven Innovationsbereitschaft andererseits berichtet.

In der folgenden Tabelle 69 kann nachgewiesen werden, dass keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen der Einstellungsänderung und der Untersuchungsgruppe sowie mit der Innovationsbereitschaft bestehen.

Tab. 68: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (rmANOVA)

Haupt- und Interaktionseffekte	df	F	P	η^2	F
HZK_FO *Zeit	1	2.36	.129	.032	0.18
HZK_FO *Zeit * VG_KG	1	.015	.902	.000	0
HZK_FO *Zeit * INNZ_t0	1	1.57	.215	.022	0.15

nKG=21; nVG=53, HZK_FO=Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation der Tagesschulmitarbeitenden; INNZ_t0=kollektive Innovationsbereitschaft; F = F-Statistik, p = Signifikanzniveau, η^2 =Eta-Quadrat, f=Effektstärke Cohen's f.

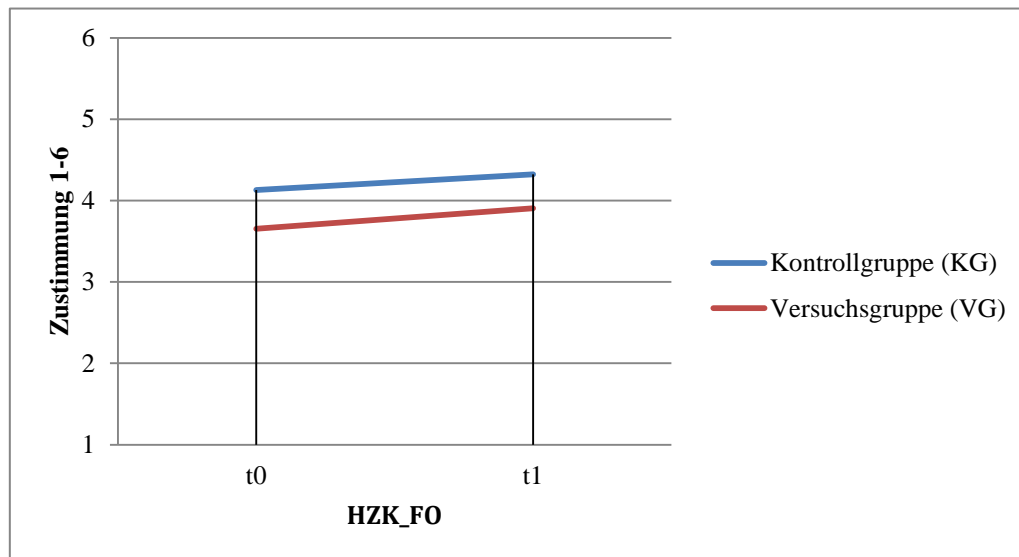


Abb. 25: Einstellungsänderung von ersten (t0) zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t1) zwischen den beiden Untersuchungsgruppen

Für die Wirksamkeit der Weiterbildung lässt sich so zusammenfassen, dass sich die Teilnahme der Leitungsperson nicht massgeblich auf die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden auswirkt. Die Einstellungen verändern sich sowohl in der Versuchs- wie auch in der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt positiv. Ausserdem kann diese Einstellungsänderung auch nicht durch die Innovationsbereitschaft der Mitarbeitenden erklärt werden.

9.4.5 Diskussion der Teilstudie 4

In der Teilstudie 4 galt es zu untersuchen, ob sich die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über die Zeit verändern und ob sich hier ein Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen abzeichnet. Als abhängige Variable wurde die Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation untersucht.

Im Rahmen der Teilstudie 4 wurde angenommen, dass sich die teilnehmenden Mitarbeitenden zu Beginn der Studie weder in den Ausgangsbedingungen noch in ihrer Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation massgeblich unterscheiden. In der hier verwendeten Stichprobe weisen jedoch die Mitarbeitenden der Versuchsgruppe zu Beginn der Studie eine weniger positive Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation und auch zur Innovationsbereitschaft auf. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Mitarbeitenden der Kontrollgruppe die multiprofessionelle Kooperation grundsätzlich positiver wahrnehmen und ein kooperationsförderlicheres und innovativeres Klima in diesen Tagesschulangeboten herrscht. Eine Selbstselektion in Versuchs- oder Kontrollgruppe ist dahingehend denkbar, dass Tagesschulleitungen und auch Mitarbeitende, die schon eine positive Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation aufweisen eher von einer Teilnahme an der Weiterbildung abgesehen haben (vgl. Kapitel 8.3.). Umgekehrt könnte ein wahrgenommener Bedarf zur Intensivierung der multiprofessionellen Kooperation in der Versuchsgruppe mit einer höheren Bereitschaft zur Teilnahme der Leitungspersonen an der Weiterbildung in Verbindung stehen.

1) Verändern sich die Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über die Erhebungszeitpunkte?

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt eine signifikant positive Einstellungsänderung über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg. Jedoch erklärt die Berücksichtigung der intra-individuellen Einstellungsänderung über die Zeit nur einen geringen Anteil der Varianz und reflektiert eine mittlere Effektstärke. Dies bedeutet, dass die Einstellung zum zweiten Erhebungszeitpunkt massgeblich durch die Einstellung zum ersten Erhebungszeitpunkt beeinflusst wird.

2) Unterscheiden sich die Mitarbeitenden der Versuchs- und der Kontrollgruppe bezüglich ihrer Einstellungsänderung im Zeitverlauf?

3) Ist die Innovationsbereitschaft eine relevante Ausgangsbedingung für die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden?

Um die letzten beiden Fragestellungen zu untersuchen, wurden die Aufteilung in die Untersuchungsgruppen einerseits und die kollektive Innovationsbereitschaft als Kovariate andererseits bei der Einstellungsänderung von t_0 zu t_1 mit berücksichtigt. Die berechneten Interaktionseffekte zwischen der Einstellungsänderung und der Zugehörigkeit zu einer der beiden Untersuchungsgruppen sowie die Interaktion zwischen der Einstellungsänderung und der Innovationsbereitschaft sind nicht signifikant. Somit muss davon ausgegangen werden, dass die festgestellte Veränderung der Einstellungen (siehe Fragestellung 1) nicht auf die Teilnahme der Leitungspersonen an der Weiterbildung „IQ-Koop“ zurückzuführen ist. Wie im Kapitel 8.3. dargestellt, haben die Tagesschulleitungen der Versuchsgruppe an drei Weiterbildungsabenden teilgenommen und die multiprofessionelle Kooperation gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden reflektiert. Es wurde angenommen, dass die Tagesschulleitungen der Versuchsgruppe durch die Teilnahme an der Weiterbildung dazu angeregt werden, den Nutzen der Kooperation mit ihren Mitarbeitenden zu diskutieren, was zu einer positiveren Einstellungsveränderung hätte beitragen können. Diese Annahme konnte jedoch anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Im Gegenteil zeigt sich, dass sich auch die Einstellungen der Mitarbeitenden in der Kontrollgruppe positiv verändern.

Zur Erklärung dieser Ergebnisse können verschiedene Punkte diskutiert werden:

Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation ist als ein wertendes Urteil der Mitarbeitenden zu verstehen. Das heisst, der Kooperation wird ein bestimmter Wert im Alltag zugeordnet. Es wurde angenommen, dass es sich bei der Haltung gegenüber der multiprofessionellen Kooperation um eine explizite Einstellung handelt, die anhand von Likert-Skalen gemessen werden kann. Jedoch können zusätzlich implizite Einstellungen bestehen, die durch unterschiedliche Faktoren, wie zum Beispiel die Haltungen im Team oder die Erfahrungen mit der Thematik, in Zusammenhang stehen. Insgesamt hat die Wirksamkeitsanalyse gezeigt, dass sich die Beschäftigung mit der Thematik der multiprofessionellen Kooperation lohnt, weil sich die Einstellung der Mitarbeitenden über die Zeit verändern kann. Dass eine solche Auseinandersetzung mit der Kooperationsthematik durch eine Weiterbildung auf der Ebene der Leitungsperson angestossen werden kann (vgl. Kapitel 8.3.), lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigen. Auch in der Kontrollgruppe haben sich die Einstellungen positiv verändert. Dies könnte damit in Zusammenhang stehen, dass nach der Teilnahme am ersten Fragebogen eine subjektive Reflexion der Thematik oder sogar eine gemeinsame Diskussion in Kontrollgruppe stattgefunden hat. Zudem ist zu berücksichtigen, dass bei beiden Untersuchungsgruppen eine leicht positive Veränderung der Ein-

stellungen festzustellen ist, was auch mit den Ergebnissen von Holtappels et al. (2011) übereinstimmt. Das heisst, dass sich die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation der Mitarbeitenden aufgrund hier nicht kontrollierter Ausgangsbedingungen verändert haben können.

Ausserdem ist eine *Aptitude-Treatment-Interaktion* festzustellen. Dieser Effekt ergibt sich bei Interventionsstudien häufig und besagt, dass es eine Interaktion zwischen dem festgestellten Eingangsniveau der Untersuchungsgruppen mit der Entwicklung der gemessenen Einstellung über die Zeit gibt. Hat also jemand schon eine positive Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation, besteht eine grössere Wahrscheinlichkeit, dass sie sich im Laufe der Zeit positiv entwickelt. Aufgrund der Aptitude-Treatment-Interaktion sind durch reine Vergleiche der Mittelwerte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen festzustellen. Wenn eine solche Interaktion zwischen dem Ausgangsniveau und der Zuordnung zur Versuchs- oder Kontrollgruppe vorliegt, können keine Aussagen dazu gemacht werden, wie diese Unterschiede zustande gekommen sind und welchen Einfluss diese Entwicklungsbedingungen auf die Veränderung der Einstellungen haben (Roth, 2014; Dallal, 2003; Dimitrov & Rumrill, 2003).

Dabei spielt auch der *Hawthorne-Effekt* eine Rolle, dem zufolge die Teilnehmenden durch die wiederholte Beantwortung derselben Fragen für das Thema sensibilisiert werden und auch ihrem früheren Antwortverhalten treu bleiben, sofern sie sich an die früheren Befragungen erinnern (vgl. Leutner, 2010). In Anlehnung an die Kooperationstheorie (vgl. Kap. 3.2.) wurde davon ausgegangen, dass eine Weiterbildung bei den Leitungspersonen zu einer veränderten Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation der Mitarbeitenden führen könnte, da diese am Vorbild der Leitungsperson und den sozialen Vergleich ihre eigenen Einstellungen verändern. Dies lässt sich jedoch aufgrund der vorliegenden Daten nicht nachweisen.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für die nicht signifikanten Gruppenunterschiede ist die Haltung der Leitungsperson zur multiprofessionellen Kooperation. Wenn sich Leitungspersonen, die an der Weiterbildung teilgenommen haben, über den Nutzen und ihre eigene Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation im Unklaren sind, könnte dies dazu führen, dass auch bei den Mitarbeitenden ein instabiles kognitives System in Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation aufgebaut wird (Heider, 1946). Mitarbeitende hätten somit keinen Anlass, ihre gewohnten Einstellungen zu verändern, weil keine Dissonanz zwischen den eigenen Kognitionen und den Erwartungen der Sozialisationspersonen besteht (Festinger, 1957). Die im Kapitel 3.2. vorgestellte *Zwei-Prozess-Theorie* der Informationsverarbeitung geht davon aus, dass die Einstellungsänderung mit der Verarbeitungskapazität und der Motivation der Mitarbeitenden in Zusammenhang steht. Im Kontext der Kooperationsforschung kann davon ausgegangen werden, dass sich Einstellungen nur bei „systematisch/elaborierter Verarbeitung“ tatsächlich verändern und ansonsten vor allem eine oberflächliche Anpassung an die sozial erwünschten Einstellungen stattfindet (periphere Route). Um eine tatsächliche Veränderung der Einstellung und auch des kooperativen Verhaltens zu erreichen, wären weitere Schritte und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik notwendig.

Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation wurde zudem anhand einer Likert-Skala gemessen und ist von der Selbstbeurteilung abhängig. Eine Schwierigkeit für die Messung könnte auch sein, dass die Einstellung als ambivalent beurteilt wird und die Mitarbeitenden keine klare negative oder positive Meinung hinsichtlich der Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation haben. Aus methodischer Sicht könnte es deshalb sinnvoll sein, die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation nicht nur explizit zu messen, sondern mit Me-

thoden zu erfassen, die Assoziationen mit der multiprofessionellen Kooperation zum Ausdruck bringen und nicht nur auf die kognitive Dimension der Einstellung abzielen. Hier könnten insbesondere rekonstruktive und kommunikative Methoden ergiebig sein, wird doch der Gegenstand der Einstellung gemeinsam im Kollektiv beurteilt. Dabei sind nichtreaktive Verfahren, wie zum Beispiel Beobachtungen, wichtig, die nicht direkt auf das Verhalten, sondern auf dessen Umstände und Kontext abzielen.

Wichtig ist jedoch, dass der erfolgreiche Transfer in wahrscheinlich von der bestehenden kollektiven Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation in den Tagesschulangeboten und den unterschiedlicher Ausgangsbedingungen einerseits (Drossel & Bos, 2015) und dem Umgang mit innovativen Strategien andererseits beeinflusst werden kann. Möglicherweise konnten diese komplexen Aspekte die in dieser Form in der vorliegenden Teilstudie 4 nicht berücksichtigt werden. Der Wissenstransfer inhaltlicher Schwerpunkte von der Leitungsperson zu den Mitarbeitenden ist ein komplexer Prozess und der Versuch, systematische Einstellungsänderungen anzustossen, stellt eine grosse Herausforderung dar.

9.5 Teilstudie 5: Beschreibung des Innovationsprozesses

In der Teilstudie 5 wird anhand der Portraits von sechs Tagesschulangeboten der Innovationsprozess der multiprofessionellen Kooperation innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren exemplarisch dargestellt. Dazu werden verschiedene Datenquellen miteinander kombiniert, um die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie anhand expliziter und impliziter empirischer Methoden erfassen zu können. In den Fallportraits wird die Veränderung der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation als Prozess beschrieben, in welchen die Tagesschulangebote mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen einsteigen. In der Teilstudie 5 rücken die Tagesschulangebote als pädagogische Institutionen in den Vordergrund. In diesen Institutionen finden nicht nur rational nachvollziehbare Veränderungen, sondern auch Spontanentwicklungen statt, die den organisationalen Voraussetzungen der Einzelstandorte bedingt sein können (Emmerich & Maag Merki, 2014; Hallinger & Heck, 2010). Deshalb steht die Frage nach den standortspezifischen Ausgangsbedingungen im Vordergrund. Die Teilfragestellungen werden anhand der unterschiedlichen methodischen Zugänge dargestellt.

9.5.1 Beschreibung der Stichprobe der Teilstudie 5

Die hier dargestellten Fälle wurden aus der Stichprobe des ersten Erhebungszeitpunktes ausgewählt (Froschauer & Lueger, 2006, p. 328). Bei der Auswahl der Fallbeispiele wurde darauf geachtet, dass die Datenqualität möglichst gut ist, das heisst, dass möglichst viele Mitarbeitende den quantitativen Fragebogen ausgefüllt haben. Andererseits wurden sechs Tagesschulangebote einbezogen, die sich bezüglich der strukturellen Merkmale unterscheiden (Grösse der Gemeinde, Grösse des Tagesschulangebots, regionales Umfeld: städtisch, Agglomeration, ländlich). Die Leitungspersonen der sechs Tagesschulangebote waren Teil der Versuchsgruppe und haben sich während des Innovationsprozesses aktiv mit der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie auseinandergesetzt. Zum Vergleich der strukturellen Ausgangsbedingungen wurden die Angaben aus verschiedenen Datenquellen für die Beschreibung der Stichprobe kombiniert (vgl. Tab. 70). Die Tagesschulangebote konnten den Schulgemeinden durch den Vergleich der BFS-Nummer zugeordnet werden³³.

Angaben der Leitungsperson der Tagesschulangebote (März, 2015, Erhebung t0)

Der Vergleich der Angaben der Leitungspersonen aus dem ersten Fragebogen zeigt, dass die sechs Tagesschulangebote eine unterschiedliche Anzahl von Standorten aufweisen. Das heisst, dass zum Beispiel in den Tagesschulangeboten 220 und 319 dieselbe Leitungsperson für drei verschiedene Standorte zuständig ist. Diese Standorte können in einer Gemeinde auf unterschiedliche Gebäude aufgeteilt sein und sind einem bestimmten Schulbezirk zugeteilt. Die Anzahl Standorte wird auch im Total der angestellten Mitarbeitenden reflektiert. Die Tagesschulangebote mit nur einem Standort haben am wenigsten Mitarbeitende, die Anzahl Mitarbeitende steigt progressiv zur Anzahl Standorte an (vgl. Tabelle 70). Auch bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Tagesschulangeboten. Die Leitungspersonen der Tagesschulangebote mit zwei Standorten schätzen den Anteil fremdsprachiger sowie Schülerinnen und Schüler aus Familien mit tiefem sozio-ökonomischen Status eher gering ein (zwischen 20% und 40%). In den Tagesschulangeboten mit drei Standorten wird angenommen, dass ungefähr 70 Prozent (220), respektive 90 Prozent (319) der Schüle-

³³ Das Bundesamt für Statistik hat jeder Gemeinde eine Nummer zugeteilt (BFS, 2017). Diese wird auch in den Kantonalen Bildungsstatistiken (BiEv, 2012) und dem Tagesschul-Reporting (ERZ E, 2013) verwendet. Dadurch konnten die Daten der verschiedenen Quellen kombiniert werden.

rinnen und Schüler des Tagesschulangebots fremdsprachig sind. Ebenso hoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit tiefem sozio-ökonomischen Status. Ausserdem befinden sich beide Tagesschulangebote (220 und 319) in einer städtischen Gemeinde.

Angaben zur Schulgemeinde (Kanton Bern und BFS, Schuljahr 2011/2012; BiEv, 2012)

Durch die Berücksichtigung der Statistiken des Kantons Bern (BiEv, 2012), können die Ausgangsbedingungen der Schulgemeinden der Tagesschulangebote miteinander verglichen werden. Bezüglich der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft unterscheiden sich die Schulgemeinden weniger, als nach den Angaben der Leitungspersonen zu erwarten gewesen wäre. So schätzt die Leitungsperson des Tagesschulangebots 216 den Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler mit 80 Prozent sehr hoch ein, während in der Schulgemeinde lediglich 11 Prozent fremdsprachige Schülerinnen und Schüler registriert sind. Dies könnte darauf hinweisen, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schüler im Tageschulangebot im Vergleich zur Schule überproportional repräsentiert ist. Ausserdem könnte die Aussage der Leitungsperson in diesem Fall auch eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft widerspiegeln. Hohe Diskrepanzen zwischen den subjektiven und objektiven Angaben weisen die Tagesschulangebote 216, 220 sowie 319 auf. In den beiden Tagesschulangeboten mit zwei Standorten sind die Einschätzungen der Leitungsperson und die Angaben der Schulgemeinde kongruent.

Anstossfinanzierung (EDI, 2017; Kull, 2014)

Die Berücksichtigung der Angaben zu Anstossfinanzierung des Bundes zeigt, dass die Tagesschulangebote zu unterschiedlichen Zeitpunkten finanzielle Unterstützung in Anspruch genommen haben. Hier sticht insbesondere das Tagesschulangebot 220 hervor, welches von 2003-2006 einen hohen Beitrag von 153'065 Franken erhalten hat. Dies könnte darauf hinweisen, dass in dieser städtischen Gemeinde früh eine Nachfrage nach ausserunterrichtlichen Angeboten bestand. Die Beiträge der Finanzhilfe sind sehr unterschiedlich und widerspiegeln nur teilweise die Grösse und den Ausbaustand der Tagesschulangebote.

Nutzung des Tagesschulangebots (Schuljahr 2011/2012, Reporting des Kantons Bern, ERZ BE, 2013)

Die Angaben zur Auslastung und Nutzung der Tagesschulangebote wurde vom Amt für Kindergarten und Volksschulbildung (AKVB) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern zur Verfügung gestellt³⁴. Hier zeigt sich, dass die Angaben zur Anzahl eingeschriebener Schülerinnen und Schüler pro Woche mit der Anzahl der Standorte und Anzahl der Mitarbeitenden korrespondieren. Auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulstufen ist proportional zum Anteil der angemeldeten Schülerinnen und Schüler pro Woche. Schliesslich wurde noch das Betreuungsverhältnis (BV) als Vergleichsparameter ausgewählt. Das durchschnittliche Verhältnis anwesender Mitarbeitender zur Anzahl anwesender Schülerinnen und Schüler liegt zwischen 6.3 und 8.4. Das Tagesschulangebot 213 fällt durch ein besonders geringes Betreuungsverhältnis auf, das Tagesschulangebot 312 hingegen durch ein sehr hohes. Die anderen Tagesschulangebote liegen zwischen 7 bis 8 Schülerinnen und Schüler pro Betreuungsperson.

³⁴ Die Statistik des Reportings ist nicht publiziert. Die Daten wurden für die Studie zur Verfügung gestellt. Die entsprechenden statistischen Kennwerte sind bei Kull (2014) veröffentlicht.

Anhand der Beschreibung der Stichprobe lässt sich nachvollziehen, dass sich die sechs Tagesschulangebote hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen und der Voraussetzungen im Kontext der Gemeinde unterscheiden. Zum Beispiel bezüglich der Anzahl angestellten Mitarbeitenden. Teilweise sind diese mehrere Standorte aufgeteilt, die wiederum zu unterschiedlichen Schulstandorten gehören können. Drei Tagesschulangebote befinden sich in städtischen Gemeinden mit einem eher hohen Sozialindex und eher hohem Betreuungsverhältnis. Diese Bedingungen könnten in den Tagesschulangebote 220 und 319 zu herausfordernden Situationen für die Kooperation führen. 216 und 312 sind ländliche Tagesschulangebote mit nur einem Standort. Die Tagesschulangebote 216, 220 und 319 sind durch eine im Vergleich mit der lokalen Schule überproportionale Vertretung von Schülerinnen und Schüler aus herausfordernden Familienkonstellationen gekennzeichnet.

Tab. 69: Beschreibung der sechs Fallbeispiele anhand unterschiedlicher Datenquellen

Angaben der Leitungsperson (März 2015)					Schulgemeinde - Schuljahr 2011/2012 (BiEv, 2012)			
CODE TS	Anzahl Standorte	Total MA	% femdspr.	% tiefer SES	Stadt/Land	Total SUS PRIM&KG	Total SUS KG	% fremdspr.
216	1	9	80	90	Ländlich	169	48	11%
213	2	24	29	30	Ländlich	774	190	29%
220	3	41	70	70	Städtisch	313	93	17%
312	1	15	30	25	Ländlich	430	98	23%
313	2	19	22	40	Städtisch	471	113	26%
319	3	36	90	80	Städtisch	451	138	19%
Anstossfinanzierung (EDI, 2017)								
CODE TS	Finanzierungsanlass	Beitragsbeginn	Beitragsende	Total Finanzhilfe	Total SUS/Woche	Bes. Bed.	KG	PRIM
216	Ausbau	10.08.2009	09.08.2012	49'722	34	10	6	24
213	Neu	11.08.2008	10.08.2011	23'757	100	33	16	79
220	Neu	01.08.2003	31.07.2006	152'065	184	26	37	135
312	Neu	10.08.2009	09.08.2012	153'954	158	13	13	82
313	Ausbau	15.08.2005	14.08.2008	82'289	151	38	23	105
319	nicht gelistet				363	-	77	256

TS=Tagesschulangebot; KG=Kindergarten, PRIM=Primarschule, OS=Oberstufe, BV=Betreuungsverhältnis; MA=Mitarbeitende des Tagesschulangebots; SES= Sozio-ökonomischer Hintergrund, SuS=Schülerinnen und Schüler; Bes. Bed. = Besondere Bedürfnisse.

9.5.2 Methodisches Vorgehen der Teilstudie 5

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Erhebungsmethoden beschrieben, die für die implizite und explizite Beschreibung der Einstellungen genutzt werden können. Im Rahmen des vergleichenden Ansatzes (Kuckartz, 2006) werden die verschiedenen Datenquellen trianguliert, das heisst systematisch zueinander in Beziehung gesetzt. Dies hat den Vorteil, dass der Innovationsprozess aus unterschiedlichen Perspektiven und über den Zeitraum von zwei Jahren – vom April 2015 bis zum März 2017 – dargestellt werden kann. Die verschiedenen Erhebungsmethoden werden entlang der Fragestellungen vorgestellt (vgl. Kapitel 7).

9.5.2.1 Kooperation als Innovationsstrategie: Die Fokusgruppeninterviews

Das Ziel der Fokusgruppeninterviews ist es, zu ergründen, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulangeboten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird. Diese Überzeugungen sind Grundlage für die Einstellungen, jedoch sind sie nicht direkt beobachtbar, beeinflussen aber die Informationsaufnahme sowie das Handeln der Mitarbeitenden im Alltag (Bräunling, 2017, p.68) (vgl. Kapitel 8.4.). In Anlehnung an Breuer (2015) wird für die Analyse der Fokusgruppeninterviews ein theoretisches Kategoriensystem verwendet (vgl. Abbildung 26).

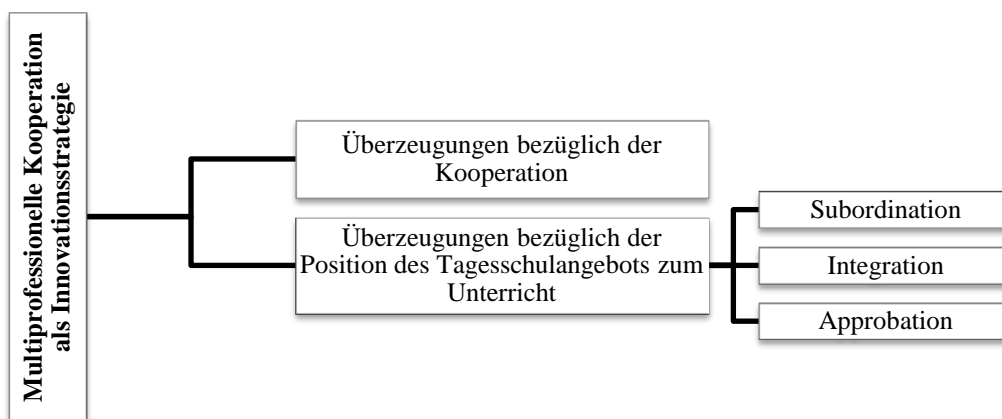


Abb. 26: Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Breuer, 2015)

In den Fokusgruppeninterviews soll herausgearbeitet werden, welche Überzeugungen bezüglich der *multiprofessionellen Kooperation* in den Tagesschulangeboten vorhanden sind und wie die *Position des Tagesschulangebots* zum Unterricht von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird. Letztere kann als Überzeugung für die multiprofessionelle Kooperation eine zentrale Rolle spielen und wird anhand von drei verschiedenen Dimensionen unterscheiden:

1) Wenn das Modell der **Subordination** vorherrschend ist, ordnen die Mitarbeitenden ihre eigene Arbeit derer der unterrichtenden Lehrpersonen unter. Im Vordergrund der Arbeit im Tagesschulangebot stehen sozialpädagogische Aspekte, wie das Helfen und Unterstützen der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz dazu ist die Hauptaufgabe der Schule das Vermitteln, Selektionieren und Lernen. Überzeugungen, die dem Subordinationsmodell entsprechen ordnen die Arbeit im Tagesschulangebot derjenigen der Schule unter und die Mitarbeitenden

sehen nur wenige inhaltlich-pädagogische Überschneidungspunkte mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Das Tagesschulangebot wird eher als eine zudienende Organisation wahrgenommen.

2) Im Modell der **Integration** werden die pädagogischen Handlungsbereiche des Tagesschulangebots und der Schule klar voneinander abgegrenzt, jedoch wird eine gegenseitige positive Beeinflussung wahrgenommen. Somit sehen die Mitarbeitenden das Tagesschulangebot als einen Ort, wo wichtige pädagogische Arbeit geleistet wird, die sich jedoch deutlich von der Arbeit der unterrichtenden Lehrpersonen unterscheidet. Kooperationen erscheinen im Sinne des Austausches von Informationen sinnvoll.

3) Gestalten sich die Überzeugungen der Mitarbeitenden im Rahmen eines **Approbationsmodells**, werden die pädagogischen Aufgaben beider Systeme Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot als überschneidend wahrgenommen. Die Mitarbeitenden übernehmen auch Verantwortung für das Lernen und die Förderung der Schülerinnen und Schüler.³⁵

Für die Untersuchung dieser geteilten Überzeugungen eignen sich Gruppenverfahren zur Darstellung fall- und organisationsspezifischen Prozesse. Dabei kommen durch die Interaktion der Gruppenmitglieder sowohl „Abwehrmechanismen und Rationalisierungen Einzelner“ als auch gemeinsam geteilte Erklärungsansätze zum Vorschein (Ernst, 2006, p. 196). Im Gegensatz zur offenen Gruppendiskussion (Bohnsack & Przyborsky, 2009, p. 496), orientieren sich die Fokusgruppeninterviews an einem Leitfaden, anhand dessen durch die Gesprächsmoderation bestimmte Diskussionsanstösse vorgegeben werden³⁶. Das Interview wird strukturiert geführt, trotzdem steht auch bei dieser Erhebungsmethode die Exploration des Forschungsgegenstandes im Vordergrund (Mayerhofer, 2009, p. 487). Die Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit der Diskussionen ist dadurch gegeben, dass nicht die einzelnen Aussagen der Gruppenmitglieder, sondern „Zentren des gemeinsamen Erlebens der Gruppe“ herausgearbeitet werden (ebd., p. 499). Diese „grundlegenden Orientierungsmuster einer Gruppe“ (ebd.) sind als implizit und informell, beeinflussen jedoch das Handeln und die Einstellungen der Gruppenmitglieder.

„Diese Orientierungsmuster emergieren im Diskurs nicht situativ, sondern werden, da sie tiefer liegende kollektive oder milieuspezifische Strukturen repräsentieren, im Diskurs immer wieder reproduziert“ (ebd., p. 496; Hervorhebung im Original).

Laut Merton & Kendall (1946, p. 542) muss der Moderator über ein Vorwissen der Situation verfügen, welches ihm dabei hilft, die Interviewsituation entsprechend zu konstruieren und einen relevanten Input für die Diskussion zu finden. Während des Interviews sollte sich der Moderator mit der externen Steuerung des Gesprächs zu-

³⁵ Breuer (2015) geht in der Beschreibung des Approbationsmodells noch weiter, indem sie davon ausgeht, dass theoretisch „Erzieher(innen) [...] als Träger(innen) gleicher Zuständigkeiten und Aufgaben wie die Lehrer(innen) im schulischen Alltag“ (ebd., p. 285) fungieren und somit die Zuständigkeiten zwischen den Professionsgruppen verschwimmen. Da es sich bei der untersuchten Stichprobe um offene, freiwillige Tagesschulangebote handelt und die Bereiche Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot klar voneinander getrennt sind, ist eine vollständige Überschneidung der Zuständigkeitsbereiche von Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und unterrichtenden Lehrpersonen der Schule nicht zu erwarten. Deshalb wird das Approbationsmodell hier für den Anwendungskontext der Berner Tagesschulangebote etwas schwächer formuliert als im Originaltext von Breuer (2015). Die Unterscheidung verschiedener Modelle der Kooperation zwischen Schule und Tagesschulangebot wurde auch in den Arbeiten von Schüpbach et al. (2012) und Speck et al. (2011a;b) vorgenommen. Das Beispiel von Breuer (2015) erscheint in Bezug auf die impliziten Überzeugungen (und nicht die konkreten Kooperationstätigkeiten) am sinnvollsten für die Analyse der Fokusgruppeninterviews.

³⁶ Das Konzept der „Focus Groups“ stammt aus der Marktforschung und wurde von verschiedenen Autoren für die Sozialwissenschaften angepasst (Merton, 1987). Im Folgenden wird von Fokusgruppeninterviews gesprochen, die mit dem Konzept nach Merton & Kendall (1946) sowie Asbury (1995) übereinstimmen.

rückhalten (Nondirection), die Situation des Gesprächs sollte so klar wie möglich definiert werden (Specificity). Im Gegensatz zu einem standardisierten Leitfadeninterview, sollte die Fokusgruppendifkussion eher anhand von breiten Themen strukturiert werden, die situativ angepasst werden können (Range). Ausserdem sollten die Inputs so formuliert werden, dass affektive Interpretationen der Individuen zu einem Thema artikuliert werden können, zum Beispiel anhand von Assoziationen, Überzeugungen und kontextbasierten Erfahrungen und Ideen (vgl. ebd. p. 545). Die Gruppe soll sich aus Personen zusammensetzen, welche eine Erfahrung in einer konkreten Situation miteinander teilen. Asbury (1995) nennt, dass die Fokusgruppen idealerweise aus 6 bis 12 Personen bestehen sollten, damit sich die Individuen noch an dem Gespräch aktiv beteiligen können. Jedoch variiert die ideale Zusammensetzung der Gruppe stark nach Erkenntnisinteresse des Fokusgruppeninterviews.

Die Datenauswertung wird als Fallportrait durch „eine Relationierung (d.h. ein In-Beziehung-Setzen) der Wertungen der unterschiedlichen Gruppen von Organisationsmitgliedern“ (Mensing, 2006, p. 346) vorgenommen. Ziel ist es, die „organisationale Innenpolitik“ (Ortmann, 1988, p. 18; zit. nach Mensching, 2006, p. 347) anhand latenter Überzeugungen zu rekonstruieren. Dabei findet eine Bewertung und Interpretation der Aussagen der Mitarbeitenden und Leitungspersonen statt. Die Auswertung wird inhaltsanalytisch nach den deduktiv hergeleiteten, theoretischen Kategorien strukturiert (Kuckartz, 2012, p. 72ff.). Wie Asbury (ebd.) festhält, kann durch den Forscher nicht festgestellt werden, inwiefern die Gruppenmeinung den eigentlichen Einzelmeinungen entspricht. So können zum Beispiel unterschiedliche Dominanz- und Hierarchiestrukturen dazu führen, dass konträre Meinungen oder die fehlende Wortmeldung einzelner Personen nur wenig berücksichtigt und vom Druck der sozialen Situation verdrängt werden können (ebd., p. 418; social loafing).

Im Verlauf der Studie wurden die Fokusgruppeninterviews zwischen der ersten und zweiten Befragung durchgeführt. Sie fanden jeweils am selben Tag wie die Qualitätsbeobachtung statt. Somit waren die Mitarbeitenden schon mit der Interviewleitung vertraut, was den Einstieg in die Interviewsituation erleichterte. Jedoch kann eine gewisse Beeinflussung durch die Beobachtungssituation nicht ausgeschlossen werden. In der Auswertung werden die einzelnen Fälle (Tagesschulangebote) anhand der Hauptkategorien ausgewertet und in einer fallbezogenen thematischen Zusammenfassung dargestellt (vgl. Kuckartz, 2012, p. 89).

Tab. 70: Beschreibung der Hauptkategorien 1 & 2

	Definition	Konkretisierung	Ankerbeispiele
multiprofessionelle Kooperation	Wahrnehmung des Nutzens und Funktion der multiprofessionellen Kooperation im pädagogischen Alltag.	-Bewertung von aktuellen Kooperationsformen -Einschätzung des Nutzens der Zusammenarbeit als Aspekt der pädagogischen Qualität -Positive und negative Überzeugungen können genannt werden.	„Also ich finde es SEHR schön, wenn man mit einfachsten Mitteln ähm so hin und her kommunizieren und eben zusammenarbeiten kann. Dass wir auch darauf reagieren können.“ (TS 312, 7)
Position	Wahrnehmung des Stellenwerts des Tagesschulangebots in der Gesellschaft und in der Gemeinde im Vergleich mit der Schule	-Referenz auf die Schule, den Unterricht, Lehrpersonen oder das schulische Lernen -Wertende Haltung dieser Position zur Schule	„[...] Denke ich, arbeiten wir gut und und und machen wir das Beste, das wir können. Das ist für das Kind sehr wichtig. Das muss NICHT unbedingt verbunden sein mit mit der Schule sein. Ich sage NICHT, dass es nicht so sein sollte. Aber ich sage auch, dass es nicht unbedingt sein muss. Ja.“ (TS 220_61)

Tab. 71: Beschreibung der Subkategorien der Hauptkategorie 2

	Definition	Konkretisierung	Ankerbeispiel
Subordination	Tagesschulmitarbeitende ordnen sich in ihrer Professionalität den unterrichtenden Lehrpersonen unter. Im Allgemeinen sind Aufgaben des Tagesschulangebots weniger wichtig als solche der Schule. Tagesschulangebote ist „eine ergänzende, kompensierende Zusatzleistung zum normalen schulischen Tagesgeschäft“ (Breuer, 2015, p. 286)	-Ungeklärte Erwartungshaltungen -Geringe Wertschätzung -Verunsicherung in der Zusammenarbeit -Fehlende Anerkennung -Ablehnung der eigenen Professionalität (Deprofessionalisierung)	„Es sind auch Lehrpersonen (.) glaub weil sie zu wenig wissen, was wir hier machen, weil sie es nicht kennen uns auch sehr zurückhaltend behandeln. Und auch nicht so super reden. Und dort dort den Weg zu finden, die noch ein bisschen hinzubringen hier und ihnen zu zeigen, was wir machen. Das wäre das wäre schon noch etwas, das wir anpacken könnten. Und noch entwicklungsfähig wäre.“ (TS 312; 53)
Integration	Die Aufgabenbereiche von Schule und Tagesschulangebot werden klar getrennt aber in einer Organisation integriert wird. Aufgabe der Tagesschulmitarbeitenden ist Unterstützen und Helfen und vermitteln aber nicht selektieren.	-Zustimmung zur „Aufgabe Helfen/Betreuen“ des Tagesschulangebots -Professionalität ist auf einen bestimmten Kernbereich beschränkt (helfen, betreuen). -Klare Trennung der Aufgabe -Wir hier – sie dort (örtliche Trennung) -Wertschätzung der Arbeit der anderen Profession	„Was ich sehr schätze, ist ähm... Wenn gewisse Lehrpersonen, einzelnen Schülern, die die vielleicht ein bisschen Probleme haben bei den Hausaufgaben, ganz klar auch Pläne mitgeben mit ganz klaren Aufträgen. Und nachher dann auch möchten, dass wir das auch visieren oder aufschreiben, wie wir es erlebt haben. Dann kann eben zusammen kommunizieren über das Heft. Über den Plan zum Beispiel.“ (TS 312, 10)
Approbation	Die unterrichtenden Lehrpersonen Tagesschulmitarbeitenden schätzen gegenseitig das Engagement. Das Tagesschulangebot ist Partner der Schule und gut in die Gemeinde integriert.	-Aufgaben von Schule und Tagesschulangebot werden nicht getrennt wahrgenommen. -Gegenseitige Wertschätzung der anderen Profession. -Gemeinsame Zuständigkeiten und Aufgaben im pädagogischen Alltag. -Verantwortung für das Lernen und die Förderung der Schülerinnen und Schüler wird geteilt.	„Es gab auch schon das, dass (.) Lehrpersonen bei einem Kind ein ungutes Gefühl gehabt haben. Aber nicht so recht gewusst haben was. So ein bisschen diffus. Und haben dann mal mit mir Kontakt aufgenommen. Gefragt, du wie ist denn das Kind bei euch? Und nachher ist herausgekommen, dass wir genau gleich ein diffus-ungutes Gefühl gehabt haben.“ (TS 312 , 14)

9.5.2.2 Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen zur Kooperation und Ausgangsbedingungen

Für die deskriptive Darstellung der Einstellungen zur Kooperation, der Ausgangsbedingungen und Kooperationsmöglichkeiten werden die Angaben des ersten Erhebungszeitpunktes (t0) verwendet. Die Nutzung der *Kooperationsmöglichkeiten* wird anhand der einzelnen Items dargestellt, da sich in der Teilstudie 1 ein selektiver Ausfall und geringe interne Konsistenz der Skalen zeigten. Demgegenüber werden für die *Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation und die Ausgangsbedingungen* durchschnittliche Werte pro Skala in standardisierter Form präsentiert. Um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Skalen und der Tagesschulangebote zu ermöglichen, wurden die aggregierten Werte in z-Werte standardisiert. Durch die Standardisierung wird der Mittelwert für die gesamte Stichprobe auf 0 und die Standardabweichung auf 1 festgelegt. Das heisst, dass die Mittelwerte der verschiedenen Skalen direkt miteinander verglichen werden können (Sedlmeier & Renkewitz,

2013, p. 194). Dies ist notwendig, weil die Skalen einerseits unterschiedliche Masseinheiten und Skalierungen aufweisen und andererseits, weil bei der Beschreibung der Skalenmittelwerte geringe Standardabweichungen und eher linksschiefe Verteilungen festgestellt wurden. Durch die Orientierung am Stichprobenmittelwert kann bei standardisierten Skalen schon eine geringe Abweichung des individuellen Falles deutlich hervortreten. Die Standardisierung wurde in einem bereinigten Datensatz des ersten Erhebungszeitpunktes durchgeführt. So kann gewährleistet werden, dass sich die Standardisierung auf einen reliablen Mittelwert bezieht und ein Vergleich mit der Gesamtstichprobe möglich ist. Durch die Standardisierung werden die sechs ausgewählten Fälle anhand der stabilisierten Arbeitszufriedenheit, der kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeit (Gruppenleitung und der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler) sowie der kollektiven Innovationsbereitschaft mit dem jeweiligen Durchschnitt der 266 Mitarbeitenden verglichen.

9.5.2.3 Pädagogische Praktiken

Die Qualitätsbeobachtungen in den Tagesschulangeboten wurden eingesetzt, um die pädagogischen Praktiken beschreiben zu können, die Aufschluss über den inhaltlichen-pädagogischen Fokus der Tagesschulangebote geben, Möglichkeiten für die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen bieten oder diese ganz konkret betreffen. Dazu wurde eine standardisierte Beobachtung durchgeführt. Die School-Aged Childcare Environment Rating Scale (SACERS) (ebd.) wurde in verschiedene Sprachen übersetzt und wird auch im deutschsprachigen Kontext eingesetzt (Schüpbach, 2010; Tietze, Rossbach, Stendel & Wellner, 2007; Tietze et al., 2012)³⁷. Diese Skala basiert auf Qualitätsbereichen, die sich vor allem auf entwicklungspsychologisch relevante Dimensionen beziehen, wie zum Beispiel der Gestaltung der pädagogischen Umgebung oder der Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Mitarbeitenden (Tietze et al., 2012). Bei der verwendeten Beobachtungsskala ist das Rating-Verfahren nach klaren Vorgaben aufgebaut. Die Aussagen werden auf einer 7er Skala in 5 Bereichen eingeschätzt (inadäquat, minimal, gut, exzellent). Bei jedem Bereich sind Aussagen formuliert, die mit Ja oder Nein beurteilt werden müssen. Es gibt wenig Interpretationsspielraum für die Beobachter und die Aussagen sind oft an klaren und teilweise strukturellen Merkmalen festgemacht (z.B. Feuerlöscher ist vorhanden ja/nein; vgl. Anhang Kapitel 16.5.3.). Die SACERS-Skala ist aufgrund der komplexen Rating-Struktur auf einen Gesamteindruck über die verschiedenen Sequenzen und Aktivitäten des Nachmittags hinweg fokussiert. Dies erleichtert den Beobachtungsprozess und führt zu klareren Einschätzungen in der jeweiligen Situation (vgl. Yohalem & Wilson Ahlstrom, 2009). Die Qualitätsbeobachtung wird während eines Besuchs in den Tagesschulangeboten durchgeführt. Es wird eine alltägliche Situation beobachtet. Es ist wichtig, dass nicht nur ein „Modul“, wie zum Beispiel das Mittagessen oder die Hausaufgabenbetreuung, sondern der gesamte Nachmittag beobachtet wird, da die Qualitätsbereiche kontextsensitiv und situationsspezifisch formuliert sind (Miller & Surr, 2013; Tietze et al., 2007).

In den folgenden Fallportraits werden insgesamt 9 ausgewählte Qualitätsmerkmale dargestellt. Dabei wird zwischen *sozialpädagogisch- und schulpädagogisch-orientierten Praktiken* unterschieden (vgl. Kapitel 3.4.). Zu den sozialpädagogischen Praktiken gehören das Freispiel (38), die Mahlzeiten (18) sowie das künstlerische Gestalten (20). Zu den schulpädagogischen Praktiken gehören Sprach- und Leseaktivitäten (24), Mathematik und schlussfolgerndes Denken (25) sowie die Naturwissenschaften. Ausserdem wurden auch drei Qualitätsmerkmale be-

³⁷ Eine entsprechende Schulung zur Qualitätsbeobachtung fand 2013 im Rahmen des Projekts EducareTaSe statt (Schüpbach, 2013-2017). Im Instrument werden 47 Items in 7 Dimensionen eingeteilt: 1. Space and Furnishing, 2. Health and Safety, 3. Activities, 4. Interactions, 5. Program Structure, 6. Staff Development, 7. Special Needs (Harms et al., 2014).

rücksichtigt, die sich auf die Kooperation beziehen: Kooperation zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (34), Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (43) sowie die Kooperation mit der Schule (35). Die Ausprägung dieser neun Qualitätsmerkmale wird in den schriftlichen Portraits formuliert (vgl. Anhang Kapitel 16.5.3).

9.5.2.4 Soziale Struktur

Die soziale Netzwerkanalyse (SNA) beschreibt vorhandene sozialen Strukturen im Kontext der Tagesschulangebote, die einen Einfluss auf das Verhalten der Individuen in Systemen haben. Die erhobenen Daten sind immer relational, das heisst, sie beschreiben die Beziehung zwischen mehreren Individuen (Woodland et al., 2013, p. 115). Carolan (2014) beschreibt, dass die Verbindungen je nach Thema gerichtet (directed; arcs) oder ungerichtet (undirected; edges) sein können. Das heisst diese Verbindung kann reziprok oder einseitig sein (vgl. Kapitel 3.3). Verbindungen sind dynamisch, das heisst, sie können sich verändern und es sind sowohl direkte, als auch indirekte Kontakte wichtig, vor allem für den Informationsfluss in einem System (ebd., p. 44). Schliesslich können die Akteure Verbindungen aussenden oder sie können von einer Person gewählt werden.

Anhand dieser Konzepte können Verbindungen in sozialen Netzwerken visualisiert und analysiert werden. Die sozialen Strukturen sind in dieser Studie definiert als bestehende aktive Verbindungen zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und unterrichtenden Lehrpersonen sowie weiteren Mitarbeitenden (Schulsozialarbeit, Heilpädagogik, Schulleitung etc.) der lokalen Schule. Die Verbindungen reflektieren, mit welchen Kooperationspartnern sich die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots im letzten Monat bezüglich einzelnen Schülerinnen und Schülern ausgetauscht haben. Über die Verbindung können Informationen über das Kind (Verhalten, Lernen, familiärer Hintergrund oder Teilnahme am Tagesschulangebot), professionelle Expertise (z.B. im Umgang mit schwierigen Situationen), oder auch sozio-emotionale Unterstützung (einseitig oder gegenseitig) ausgetauscht werden oder „fliessen“ (vgl. Kapitel 3.3). Den Teilnehmenden wurden verschiedene professionelle Kategorien vorgegeben in die sie Vor- und Nachnamen diese Personen eintragen sollten. Die Kategorien umfassten: Mitarbeitende des Tagesschulangebots, Leitungsperson des Tagesschulangebots, Schulleitung, unterrichtende Lehrpersonen (mit Spezifikation: Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe), Lehrpersonen, die auch im Tagesschulangebot arbeiten, schulische Heilpädagogen, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit und andere. In jedem Bereich hatten die Personen die Möglichkeit, bis zu 10 Personen zu nennen. Diese Methode wird auch Name-Generator genannt (vgl. Carolan, 2014; Daly, 2010; Spillane et al., 2010). Sie hat den Nachteil, dass sich die Teilnehmenden möglicherweise nicht an alle Kooperationspartner erinnern.

Personen die ausserhalb des Tagesschulangebots arbeiten – das heisst unterrichtende Lehrpersonen und weitere Angestellte der Schule – können nur als passive Kontakte genannt werden, sie können aber selber keine Angaben zu ihrem eigenen Netzwerk machen. Die Grenze des aktiven Netzwerks ist somit durch die Position, das heisst die Anstellung im Tagesschulangebot gesetzt. Schulen und Tagesschulangebote können sich hinsichtlich dieser Struktur sehr stark voneinander unterscheiden, somit sind die Netzwerke wahrscheinlich bezüglich der Grösse wenig vergleichbar. Die Netzwerk-Daten wurden im November 2015 während des Innovationsprozesses erhoben.

Grundsätzlich können Netzwerke „top-down“ oder „bottom-up“ analysiert werden. Im Sinne der „top-down“-Analyse wird die Struktur des Netzwerks zuerst allgemein beschrieben und erst anschliessend die Struktur der Subgruppen und Merkmale von Einzelpersonen in der kleinsten Analyseeinheit der dyadischen Beziehung dargestellt (vgl. Carolan 2014, p. 112). Dabei wird angenommen, dass die Struktur des Gesamtnetzwerks auf den

individuellen Sinnstrukturen, Überzeugungen, persönlichen Präferenzen und Haltungen von Individuen im System beruht. Auf der Basis der soziometrischen Frage werden Soziogramme erstellt. In einem binären System werden orthogonale Matrizen angefertigt, die das Vorhandensein einer Beziehung zwischen zwei Individuen (1) und das Nicht-Vorhanden-Sein einer Beziehung (0) widerspiegeln. Der Graph ist binär (keine Indikation bezüglich der Qualität/Häufigkeit der Verbindung). Die hier verwendeten theoretischen Analysekonzepte sind netzwerkspezifisch, wie zum Beispiel die Zentralitätsmasse, die abhängig von der Anzahl möglicher und gewählter Verbindungen innerhalb eines Netzwerks sind. Allgemeine Tendenzen der Struktur werden sowohl visuell als auch anhand statistischer Kennwerte dargestellt. Die folgenden Analysekategorien sind für die Darstellung der Struktur des Netzwerks und der Position der Tagesschulleitung im Netzwerk relevant.

Die Form des Netzwerks, die beteiligten Akteure und bestehenden Verbindungen werden in einem ersten Analyseschritt beschrieben. McCabe (2016) beschreibt drei verschiedene Formen von sozialen Netzwerken oder Subgruppen, die sich auf den Informationsfluss und den Beziehungsaufbau auswirken können. Das *Wollknäuel* (*thight knit*) besteht aus einer Gruppe mit vielen reziproken Beziehungen. Die Akteure sind mit einem Grossteil der Akteure des Netzwerks verbunden. Bezüglich der Innovationsdiffusion ist ein solches Netzwerk nicht unbedingt effizient, da die Verbindungen oft redundant sind. Ein Netzwerk von Personen, die demselben Team angehören und sich täglich treffen, könnte anhand eines solchen Wollknäuels adäquat dargestellt werden. Die Form der *Kravattenfliege* (*Bowtie*) ist durch eine Person gekennzeichnet, die zwei oder mehrere verschiedene Subgruppen miteinander verbindet. Nach Granovetter (1973; vgl. Kapitel 3.3) kann diese Person eine Brücke zwischen den Subgruppen herstellen und ermöglicht somit den Informationsfluss im Netzwerk. Das heisst, dass ohne diese zentrale Person keine Kommunikation zwischen den Subgruppen möglich wäre. Die Form der Gänseblume (*Daisy*) zeigt eine Person im Zentrum des Netzwerks, die viele isolierte Beziehungen ermöglicht und pflegt. Die Zentralität dieses Netzwerks ist hoch und ohne die Person wäre eine Kommunikation unmöglich. Die Form des Netzwerks ist somit für die Kommunikation von Informationen zentral und bestimmt, welche Personen im Netzwerk diese auch effizient weitergeben können (vgl. Carolan, 2014; Daly, 2010; Granovetter, 1973; McCabe, 2016).

In einem weiteren Analyseschritt werden verschiedene Kennwerte des Netzwerks mit Hilfe der Software UCInet (Borgatti, Everett & Johnson, 2013) berechnet. Diese statistischen Kennwerte geben Aufschluss darüber, wie gross das Netzwerk ist und wie die verschiedenen Personen zu einander in Beziehung stehen (eine Zusammenfassung der statistischen Kennwerte findet sich im Anhang, Tab. 11 & 12). In Anlehnung an die Diffusionstheorie wird angenommen, dass nicht unbedingt die Dichte des Netzwerks, sondern der Zugang zu Informationen ein erfolgreiches Unterstützungsnetzwerk ausmacht (Carolan, 2013). Das heisst, es ist wichtig für die Transmission von sozialen Kapital, dass für alle Mitarbeitenden Zugang zu den Informationen haben, der aber nicht direkt sein muss (Granovetter, 1973). Bezüglich der Rolle der Leitungsperson der Tagesschulangebote in der multiprofessionellen Kooperation mit der Schule ist von Interesse, welche Position sie im Netzwerk einnehmen. Deshalb werden die Netzwerke visuell mit einander verglichen. Laut Hanneman & Riddle (2005) ist Macht (*Power*) eines der zentralen Merkmale von sozialen Netzwerken. Die folgenden Zentralitätsmasse beschreiben, wo sich einzelne Individuen im Netzwerk in Bezug auf das Zentrum befinden und welche Funktion sie da einnehmen.

Kohäsion: Das Konzept "*Degree*" beschreibt, inwiefern eine Person unterschiedliche Möglichkeiten und Alternativen hat, Verbindungen zu anderen Personen im Netzwerk zu nutzen. Je mehr Verbindungen eine Person hat, desto eher hat sie auch die Möglichkeit, Informationen weiterzugeben oder auch Informationen zu erhalten und

kann so von den Vor- und Nachteilen profitieren. Im Fall der sozialen Struktur interessiert, welche Personen durch das *Aussenden von Verbindungen (out-degree)* oder *Erhalten von Verbindungen (in-degree)* eine wichtige Position im Netzwerk einnehmen. Durch die *Flow Betweenness Centrality (FlowBet)* lässt sich bestimmen, welche Personen als wichtige Mediatoren im Informationsfluss der Tagesschulangebote agieren. Das heisst, inwiefern diese Personen eine Verbindung auf einem Weg zwischen zwei Personen besetzen. Personen mit einer hohen „Flow Betweenness Centrality“ liegen oft auf dem Weg zwischen zwei Akteuren. Dieser Wert wird standardisiert (nFlowBet) und mit dem Grad der Zentralisierung des Netzwerks (Network Centralization Index) in Verbindung gebracht. Dies erlaubt eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Netzwerken, da dieser Wert von der Grösse des Netzwerks unabhängig ist.

Position: Zweitens wird angeschaut, inwiefern formelle und informelle Führungspositionen im Netzwerk überlappen. Um die Position von Akteuren im Netzwerk weiter zu untersuchen, wird berechnet, welche Personen als Knotenpunkte (Hubs) und welche als Autoritäten fungieren. Das Konzept der Hubs und Autoritäten schliesst an das Konzept der Zentralität an, wird aber für jedes Individuum einzeln berechnet. Es basiert auf der Annahme, dass die Anzahl von ausgehenden und eingehenden Verbindungen einer Person über deren Position im Netzwerk Auskunft gibt. Als Hub werden sogenannte „Knotenpunkte“ bezeichnet. Diese Personen sind dadurch charakterisiert, dass sie viele Verbindungen aussendet. Eine Autorität hingegen, ist eine Person, die von anderen Personen oft gewählt wird. Sowohl die Autoritäten, wie auch die Hubs (Knotenpunkte) können zentrale Positionen im Netzwerk einnehmen und die beiden Rollen stehen in Verbindung (Hanneman & Riddle 2005):

“A high hub actor points to many good authorities and a high authority actor receives from many good hubs.” (Hanneman & Riddle 2005).

Laut Daly (2010, p. 8) können sich auch Netzwerke mit sogenannten „Superhubs“ herausbilden. Dies sind Personen, die sowohl viele Informationen und Verbindungen senden und empfangen. Das heisst, sie haben eine hohe Betweenness Centrality (siehe oben) und nehmen eine wichtige Position für den Informationsfluss ein. Laut Daly (2010, p.7) sind Netzwerke mit „Superhub-Strukturen“ mögliche Konstellationen, die die Effizienz von stabilen Verbindungen und die Verbreitung von Informationen im Netzwerk begünstigen.

9.5.2.5 Reflexionsfragebogen

Im Reflexionsfragebogen wurden die Leitungspersonen der Tagesschulangebote schriftlich dazu befragt, inwiefern sich aus ihrer Sicht die multiprofessionelle Kooperation zwischen den Mitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen über den Zeitraum der zwei Jahre von April 2015 bis März 2017 verändert hat. In diesem Fragebogen wurden die Leitungspersonen dazu angeregt, einerseits ihre eigene Einstellung und andererseits die ihrer Mitarbeitenden zu reflektieren. Die gestellten Fragen beziehen sich darauf, welches Ziel die multiprofessionelle Kooperation für die Leitungspersonen nach Abschluss der Studie, das heisst im März 2017, hat und inwiefern dieses aus ihrer Sicht erreicht wird. Ausserdem wurde gefragt, welche Massnahmen die Leitungspersonen im Zeitraum von zwei Jahren ergriffen haben, um die multiprofessionelle Kooperation zu fördern. Ziel dieses abschliessenden Fragebogens ist, dass die Leitungspersonen dazu angeregt werden, ihre eigenen Einstellungen und Praktiken im Rahmen der Entwicklungsmöglichkeiten, die sie für ihr eigenes Tagesschulangebot wahrnehmen, zu reflektieren und zu kommunizieren. Der Reflexionsfragebogen ist eine Methode der retrospektiven Befragung, die im Rahmen der professionellen Entwicklung und dem Bewusstsein der eigenen pädagogischen Rolle zentral sein kann.

9.5.3 Ergebnisse der Teilstudie 5

In der Teilstudie 5 werden die standortspezifischen Ausgangsbedingungen der Tagesschulangebote vertieft beschrieben. Ziel dieser Fallportraits ist die Darstellung von sechs verschiedenen Bereichen, die mit der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation in Verbindung gebracht werden können. Dies erlaubt eine Kontextualisierung und die Interpretation der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Tagesschulangeboten. Die Darstellung folgt der Annahme, dass die Implementation der multiprofessionellen Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot ein Prozess darstellt, der zirkulär gestaltet ist und anhand der gemeinsamen Überzeugungen, Einstellungen, den pädagogischen Praktiken, der sozialen Struktur sowie der Reflexion beschrieben werden kann. Letztere weist darauf hin, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation nach Abschluss der Studie als sinnvolle Innovationsstrategie in den Tagesschulangeboten wahrgenommen wird und inwiefern als solche institutionalisiert ist.

9.5.3.1 Tagesschulangebot 216

Das Tagesschulangebot 216 befindet sich in einem ländlichen Kontext und wurde 2007 gegründet. Die Primarschule der Gemeinde umfasst insgesamt 192 Schülerinnen und Schüler sowie 28 Kindergartenkinder (vgl. Tab. 7 im Anhang). Im Vergleich zur den Angaben des BFS zur Volksschule der Gemeinde (Schuljahr 2011/2012) (11%), ist die Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler im Tagesschulangebot nach Einschätzung der Leitungsperson (80%) (2014/2015) deutlich höher als in der Primarschule (11%). Laut Aussage der Leitungsperson haben 80% der Schülerinnen und Schüler, die am Tagesschulangebot teilnehmen einen Migrationshintergrund. 90% Schülerinnen und Schüler stammen aus Familien mit eher tiefem sozio-ökonomischen Status. Durchschnittlich sind beim ersten Erhebungszeitpunkt 11 Kinder beim Mittagessen, 8 im ersten und 16 im zweiten Nachmittagsmodul anwesend.

Bezüglich der Anzahl Angestellten ist das Tagesschulangebot 216 eher klein. Es sind drei Lehrpersonen, vier Personen mit und zwei ohne pädagogische Ausbildung angestellt. Das Betreuungspensum liegt mit 20.6% im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten unter dem Durchschnitt. Die Mitarbeitenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben sowohl im Schuldienst (23 Jahre, 2 Personen), wie auch im Tagesschulangebot (4 Jahre) schon einige Erfahrung. Bei der Leitungsperson liegen das Betreuungspensum mit nur 15% und das Leitungspensum mit 20% deutlich unter dem Durchschnitt. Die Erfahrung im Tagesschulangebot (4 Jahre) und im Schuldienst (20 Jahre) ist bei der Leitung etwa durchschnittlich hoch.

9.5.3.1.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 216

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216³⁸ wird die Kooperation mit der Schule positiv wahrgenommen, jedoch besteht grundsätzlich aus ihrer Sicht noch Verbesserungspotential. Vor allem Lehrpersonen, die sowohl im Tagesschulangebot, wie auch in der Schule arbeiten, werden als wichtiges Verbindungsglied wahrgenommen, weil sie an den Sitzungen und Konferenzen

³⁸ Im Tagesschulangebot 216 wurde das Interview mit der Leitungsperson und den Mitarbeitenden getrennt durchgeführt, da eine Person in der Betreuung anwesend sein musste.

teilnehmen. Jedoch nennen die Mitarbeitenden auch, dass diese Lehrpersonen dann nicht als Vertretungen des Tagesschulangebots anwesend sind, sondern hauptsächlich ihre Interessen bezüglich des Unterrichts vertreten. *„Das Problem dünkt mich manchmal auch, diese Lehrpersonen, die hier arbeiten, die werden nachher oben als Lehrpersonen wahrgenommen aber nicht als [Teil des Tagesschulangebots].“* (#00:02:18-6# 216_5). Die Leitungsperson möchte nicht unbedingt in die Kooperation intensiveren. Sie pflegt den Austausch hauptsächlich in praktischen Situationen, zum Beispiel, wenn sie sich im Lehrerzimmer mit den Lehrpersonen austauscht. *„Und jetzt merke ich plötzlich, ich möchte diese Vernetzung mit der Schule nur am Rand. Für einen guten Austausch. Aber wir sind nicht... Ich möchte nicht allzu nahe mit der Schule zusammen sein.“* (#00:09:39-2# 216b_21). Wenn über die multiprofessionelle Kooperation gesprochen wird, sind im vor allem die Begriffe Vernetzung, Austausch und die gegenseitige Information geläufig. Als Grund für die Vernetzung wird die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten wahrgenommen. Das Tagesschulangebot nutzt die Räume der Schule und die Kommunikationswege sind grundsätzlich kurz. Es fällt jedoch auf, dass die Initiative für die Kooperation vor allem von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ausgeht und weniger von den unterrichtenden Lehrpersonen: *„Dort müssen wir sie selber holen, wenn wir wirklich etwas wissen müssen“* (#00:01:23-5# 216_3).

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Die Aussagen der Mitarbeitenden und der Tagesschulleitung können vor allem dem Integrations- und dem Subordinationsmodell zugeordnet werden. Im Tagesschulangebot 216 ist die Thematik der Hausaufgabenbetreuung für die Kooperation zentral. Die Mitarbeitenden sehen ihren eigenen Beitrag im Bereich der Hausaufgaben als positiv an. Einige der Mitarbeitenden nennen, dass sie die Schülerinnen und Schüler während der Hausaufgabenbetreuung gut unterstützen können. Der Beitrag, den die Mitarbeitenden leisten wird als zusätzliche Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen, die zum Beispiel gerade bei den Hausaufgaben noch Defizite aufweisen: *„Weil bei der Schule ist wirklich ein Hauptauftrag, den wir übernehmen wirklich das mit den Hausaufgaben. Aber wir haben noch SO viele andere Möglichkeiten. Nach draussen in den Wald gehen, den Kindern dort etwas lehren oder zeigen. Dinge, die sie von zu Hause gar nicht mehr mitbekommen. Das Essen. Das ich auch wichtig finde. Das Soziale, das halt etwas ganz anderes ist, wenn man an einem Pult sitzt oder den Platz frei auswählst“* (#00:11:07-2# 216_22).

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nehmen aus ihrer Sicht eine wichtige Verbindungsfunktion zwischen den Lehrpersonen und den Eltern wahr. Als störend wird jedoch wahrgenommen, dass der Kontakt von den Lehrpersonen nur gesucht wird, wenn Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern auftauchen, die das Tagesschulangebot besuchen. Positive Kontakte bestehen wenige: *„Die Lehrpersonen wissen eigentlich schon, welche Kinder [im Tagesschulangebot] sind. Und nachher so wie es mit den Noten und so, habe ich das Gefühl, bei denen, wo es gut läuft und wenn es keine Diskussionen gibt, da wissen wir eigentlich nichts. Also von denen man nichts weiss, geht man davon aus, dass es einfach gut läuft“* (#00:09:49-1# 216_24). Die Arbeit der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots wird klar von der Arbeit der Lehrpersonen in der Schule abgegrenzt und es wird ein Informationsdefizit festgestellt.

Das Tagesschulangebot ist auch für die Schulleitung eine wichtige Institution. Zum Beispiel konnten die Mitarbeitenden an Weiterbildungen der Schule teilnehmen. In dieser Situation entstanden aus Sicht der Mitarbeitenden individuelle, wertvolle Kontakte mit einzelnen Lehrpersonen, die ihnen den Zugang erleichtern. Im Fokusgruppeninterview wurden auch einige Aussagen gemacht, die sich eher auf das Subordinationsmodell beziehen. Im folgenden Zitat zeigt sich dies auch im Verständnis der Mitarbeitenden, dass die unterrichtenden Lehrpersonen neben dem Unterricht „nicht auch noch“ Zeit für den Austausch mit dem Tagesschulangebot haben: *„Ich*

habe viel gehört, jetzt muss ich mich noch... Ich kann mich jetzt nicht auch noch um das Tagesschulangebot kümmern. Ja. Das Tagesschulangebot will auch noch etwas und so. Sie haben einfach teilweise schon SO viel zu tun die Lehrer, dass sie...“ (#00:12:12-5# 216_32). Ausserdem wurde das Tagesschulangebot zwar als Partner an einem schulischen Event beigezogen, die Rolle der Mitarbeitenden wird jedoch von den Lehrpersonen festgelegt und sie können ihre eigenen Ideen wenig einbringen.

Insgesamt ergibt sich aus dem Fokusgruppeninterview, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots im Alltag der Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Beitrag leisten, dass sie sich aber bezüglich des Lernverständnisses vom schulischen Unterricht abgrenzen und auch nicht den Anspruch haben, „gleich wichtig“ zu sein, wie der schulische Unterricht. Im Verlauf des Gesprächs wurde der Nutzen des Tagesschulangebots für Bereiche hervorgehoben, die in der Schule oft nicht abgedeckt werden können, wie zum Beispiel das informelle und soziale Lernen in spielerischen Situationen. Die Kooperation wird als wünschenswert wahrgenommen und könnte insbesondere aus der Sicht der Mitarbeitenden auch noch weiter ausgebaut werden. Die multiprofessionelle Kooperation ist insofern eine Innovationsstrategie, als dass die Hausaufgabenbetreuung innerhalb des Tagesschulangebots verbessert und die Schülerinnen und Schüler gefördert werden könnten. In den weiteren Bereichen grenzen sich die Tagesschulmitarbeitenden mit ihren Tätigkeiten klar vom formellen, schulischen Lernen ab.

9.5.3.1.2 Kooperationsmöglichkeiten

Im Tagesschulangebot 216 fällt auf, dass die Leitungsperson viel Zeit in die Kooperation innerhalb des Teams der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sowie in unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule investiert (vgl. Tab. 8 im Anhang).

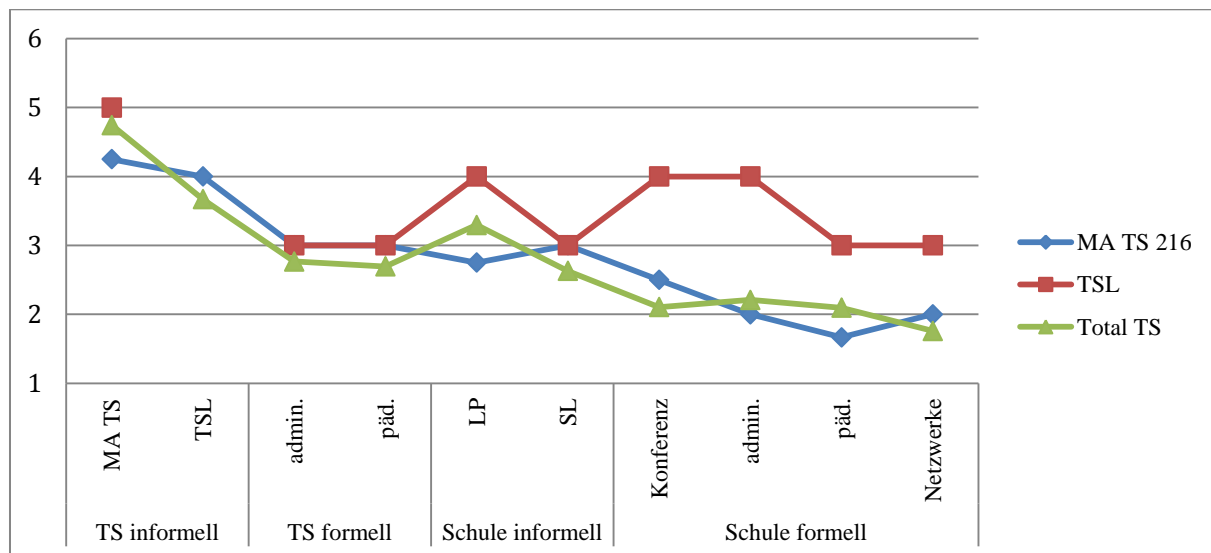


Abb. 27: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 216

Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 4, Tagesschulleitung = 1; Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 nennen, dass sie sich etwa einmal wöchentlich mit Mitarbeitenden des Teams und der Leitung des Tagesschulangebots austauschen (vgl. Abb. 27). Die Leitung des Tagesschulangebots ist etwas stärker in die informelle Kommunikation im Team involviert.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 sind etwas häufiger als durchschnittlich an informellem Austausch mit der Schulleitung und etwas weniger häufig an informellem Kontakt mit den Lehrpersonen beteiligt

als der Durchschnitt der Studienteilnehmer. Die Leitung des Tagesschulangebots pflegt einen wöchentlichen Austausch in formellen Gefässen der Schule, wie zum Beispiel die Teilnahme an Konferenzen und an administrativen Sitzungen. Auch der informelle Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule pflegt die Leitung des Tagesschulangebots wöchentlich. Somit nimmt sie eine wichtige Kommunikationsfunktion zwischen dem Tagesschulangebot und der Schule wahr.

9.5.3.1.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Die Abbildung 28 zeigt, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 alle für die Innovation relevanten Ausgangsbedingungen deutlich positiver wahrnehmen, als der Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Vor allem die Selbstwirksamkeit bezüglich der Führung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler und die Verankerung von gemeinsamen Regeln (ISWG), weichen positiv - im Rahmen einer Standardabweichung - vom Mittelwert der Gesamtstichprobe ab. Insgesamt geben Mitarbeitende des Tagesschulangebots an, dass sie mit der Förderung der Lernmotivation (ISWA) und mit der Führung der Gruppe (ISWG) gut umgehen können. Etwas weniger ausgeprägt aber dennoch überdurchschnittlich werden das Klima der Interaktion (KLII), die Stimmung im Tagesschulangebot (KLIS) sowie die kollektive Selbstwirksamkeit (KSW) bewertet.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 geben an, auch mit ihrer Arbeitssituation zufriedener (AZ_SZ) zu sein als der Durchschnitt aller Befragten. Für die Mitarbeitenden treffen folgende beiden Aussagen etwas stärker zu als in den anderen Tagesschulangeboten: „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!“ und „Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich ohne Zögern wieder für die Tätigkeit im Tagesschulangebot entscheiden.“ (AZ_SZ). Die kollektive Innovationsbereitschaft (INNZ) bezüglich gemeinsamer Ziele und Konzepte wird im Tagesschulangebot 216 auch deutlich positiver bewertet als im Durchschnitt.

Zusätzlich wurden auch Fragen dazu gestellt, inwiefern die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots mit der aktuellen Kooperationssituation zufrieden sind (ZK). Im Vergleich haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 ein leicht negativeres Bild der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Aus Sicht der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots wurden nur teilweise positive Erfahrungen in der multi-

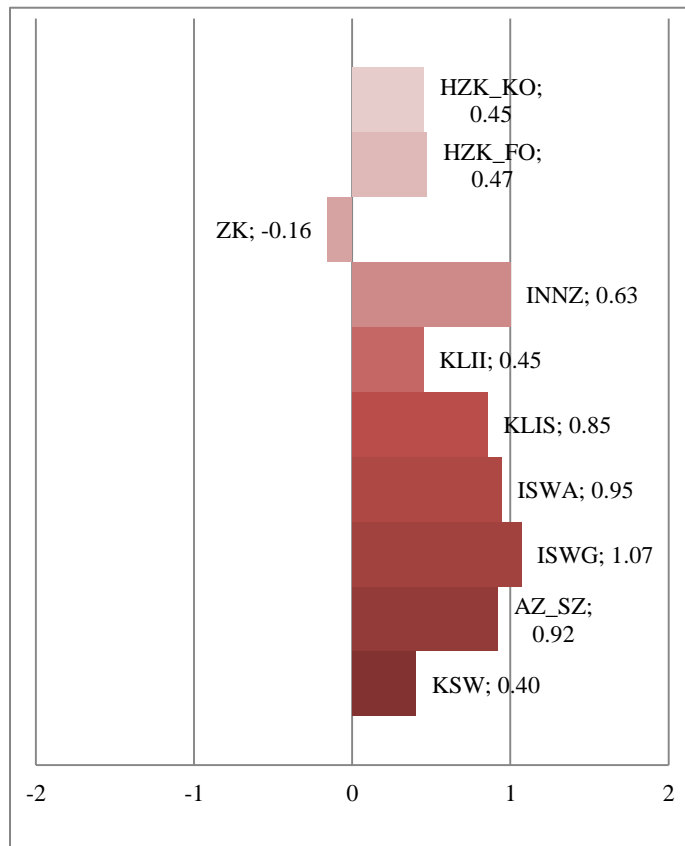


Abb. 28: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 216

HZK_KO= Koordinationsorientierung der multi. Kooperation

HZK_FO= Förderungsorientierung der multi. Kooperation,

ZK= Zufriedenheit mit der multi. Kooperation,

INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele.

KLII = Klima – Interaktion, KLIS = Klima – Stimmung,

ISWA= Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,

ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe,

AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit,

KSW= Kollektive Selbstwirksamkeit,

professionellen Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen gemacht. Bei der Orientierung an gemeinsamen Zielen in der multiprofessionellen Kooperation zeigen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 eine etwas positivere Einstellung zur Förderorientierung (HZK_FO) und der Koordinationsorientierung (HZK_KO) als der Durchschnitt der befragten Mitarbeitenden.

Im Tagesschulangebot 216 sind somit gute Voraussetzungen für die Etablierung der multiprofessionellen Kooperation vorhanden. Die Mitarbeitenden haben positive Haltung gegenüber Innovationsmöglichkeiten im Tagesschulangebot, sie nehmen sich als professionell kompetent wahr und sind mit der Arbeitssituation sehr zufrieden. Ebenso verhält es sich mit den Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation.

9.5.3.1.4 Pädagogische Praktiken

Die Qualität der pädagogischen Prozesse wurde im Tagesschulangebot 216 insgesamt durchschnittlich bewertet. In der Qualitätsbeobachtung wurden insgesamt 176 Punkte erreicht (Durchschnitt= 180; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang, Tabelle 10). Der praktische Alltag im Tagesschulangebot ist angenehm und abwechslungsreich gestaltet.

Sozialpädagogische Aktivitäten: Im Tagesschulangebot 216 sind die sozialpädagogischen Aktivitäten von guter Qualität. Während des Beobachtungsnachmittags fanden hauptsächlich spielerische Aktivitäten statt. Viele der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler haben sich alleine beschäftigt und konnten sowohl ihre Spielkameraden, wie auch die Materialien selber auswählen. Die Mitarbeitenden übernahmen vor allem eine unterstützende Funktion, zum Beispiel indem sie den Schülerinnen und Schülern die Materialien hervorgaben oder sie ermuntern, sich einer bestimmten Aktivität zuzuwenden. Gruppenaktivitäten fanden, ausser Sportspielen auf dem Pausenplatz, während der Beobachtungszeit keine statt. Die Mahlzeiten hingegen wurden von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots aktiv gestaltet. Die Schülerinnen und Schüler wurden an der Organisation der Mahlzeiten beteiligt, zum Beispiel beim Essen holen oder aufdecken. Menüvorschläge werden vorher mit den Schülerinnen und Schüler besprochen. Die Mahlzeiten sind als wertvolle pädagogische Situationen gestaltet, denn die Mitarbeitenden führen viele individuelle Gespräche und integrieren alle Kinder in einer sehr familiären Atmosphäre. Für gestalterische Aktivitäten gibt es eine Vielfalt von Materialien und Hilfsmittel, die die Schülerinnen und Schüler im Bastelzimmer oder in der Waschküche zum Basteln nutzen können. Es sind auch längerfristige Arbeiten möglich, die von den MA auch sehr unterstützt werden. Die Materialien werden von den Schülerinnen und Schüler selbstständig genutzt.

Im Tagesschulangebot 216 fällt auf, dass die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Gestaltung des Alltags eine zentrale Rolle einnimmt. Die Mitarbeitenden begleiten die Aktivitäten eng und nehmen eine unterstützende und ermunternde Haltung ein.

Schulpädagogische Aktivitäten: Die schulpädagogischen Aktivitäten erhalten im Tagesschulangebot 216 etwas weniger Gewicht. Aktivitäten, die auf das Erlernen und Üben es sprachlichen Ausdrucks ausgerichtet sind, fanden während der Beobachtungszeit keine statt. Jedoch sind eine Vielzahl von unterschiedlichen Materialien, wie Bücher oder Sprachspiele für die Schülerinnen und Schüler zugänglich. Während des Mittagessens wurde zum Beispiel über unterschiedliche Muttersprachen gesprochen und fremdsprachige Schülerinnen und Schüler wurden gut integriert, indem die Mitarbeitenden Hochdeutsch gesprochen haben und nicht im Dialekt. Auch die mathematischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden im Tagesschulangebot gefördert. Zum Beispiel in spielerischen Situationen, wie beim Lotto. So gibt es einige praktische Situationen (Punktlisten beim

Spielen etc.), bei denen die Schülerinnen und Schüler ermuntert werden mitzudenken. Im Tagesschulangebot 216 sind verschiedene Naturerfahrungen möglich. Zum Beispiel gehen die Mitarbeitenden oft mit einer Kindergruppe in den Wald. Diese Ausflüge sind aber nicht als Lernsituationen gestaltet oder aktiv geplant, sondern werden als Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten genutzt.

Kooperation: Im Alltag haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots einige Möglichkeiten sich auszutauschen. Die Kommunikation wird jedoch dadurch erschwert, dass teilweise nur eine Person im Tagesschulangebot anwesend ist und somit wenig spontaner Austausch besteht. Für den Teamzusammenhalt gestaltet die Leitung des Tagesschulangebots formelle Austauschgefäße. Es gibt monatliche Sitzungen mit allen Mitarbeitenden und es sind gemeinsame Teamausflüge und Anlässe geplant. Während den Teamanlässen wird konkret versucht, die Aktivitäten und Angebote weiterzuentwickeln und für die Schülerinnen und Schülern zu gestalten. In Teamsitzungen haben die Mitarbeitenden auch die Möglichkeit individuelle Schwierigkeiten mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren. Die Mitarbeitenden planen und diskutieren gemeinsam zukünftige Vorgehen, zum Beispiel in schwierigen Situationen. Bezüglich der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen erzählten die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots von einer gut ausgebauten Kommunikation. Das Tagesschulangebot hatte ausserdem eine aktive Rolle beim Abschlussfest. Während der Beobachtung wurde das Lehrerzimmer besucht, dort ist das Tagesschulangebot mit seinem Engagement sehr präsent, zum Beispiel anhand von Listen oder Notizen. Ausserdem finden auch verschiedene Absprachen statt, zum Beispiel bezüglich Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten in das Tagesschulangebot geschickt werden.

Tab. 72: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 216

Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	6
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	6
20	Künstlerisches Gestalten	6
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	6
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	4
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	4
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	4
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	4
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	5
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	6
35	Kooperation mit der Schule	4
	Kooperation Durchschnitt	5

Im Tagesschulangebot 216 fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler von den Mitarbeitenden stark ermuntert werden sich selbstständig zu betätigen und eigene kreative Ideen umzusetzen. Das Handeln der Mitarbeitenden ist vor allem sozialpädagogisch motiviert. Teilweise wird versucht informelle Lernsituationen zu nutzen. Diese werden aber nicht unbedingt mit einer bestimmten Zielsetzung verbunden oder konkret als Lernsettings initiiert. Somit sind die Möglichkeiten für multiprofessionelle Kooperation in den pädagogischen Praktiken des Alltags eher selten. Innovationsorientierte Aktivitäten finden eher in der Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, als in der multiprofessionellen Kooperation mit den Lehrpersonen statt.

9.5.3.1.5 Soziale Struktur

Die folgende Darstellung des sozialen Netzwerks des Tagesschulangebots 216 (vgl. Abb. 29) visualisiert, dass alle Mitarbeitenden einzelne Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen pflegen. Lehrpersonen mit Anstellung im Tagesschulangebot sind im Team besonders gut vernetzt (TF3, T1), nehmen aber vor allem den Kontakt mit weiteren Mitarbeitenden des Tagesschulangebots auf und weniger mit unterrichtenden Lehrpersonen. Die anderen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (gelbe Quadrate) suchen in spezifischen Situationen Unterstützung bei den Lehrpersonen der Unter- und Mittelstufe (violette Quadrate) oder dem Kindergarten (hellgrüne Quadrate). Auch die Lehrperson, die für die individuelle Förderung zuständig ist, ist eine Ansprechperson für Mitarbeitende des Tagesschulangebots (S10).

Insgesamt sind im Netzwerk des Tagesschulangebots 216 16 Akteure präsent und es bestehen insgesamt 43 Verbindungen, von denen mehr als die Hälfte reziprok ist (blaue Verbindungslinien). Dies reflektiert einerseits eine hohe Konnektivität innerhalb des Netzwerks und andererseits auch, dass zu einigen Mitarbeitenden der Schule mehrere gemeinsame Verbindungen von Mitarbeitenden des Tagesschulangebots bestehen. Die Dichte des Netzwerks innerhalb des Tagesschulangebots ist mit 0.9 hoch (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang).

Das gesamte Unterstützungsnetzwerk erinnert nach McCabe (2016) an eine Kravattenschleife. Das heisst, dass zwei Pole im Netzwerk bestehen, die beide ähnlich viele Verbindungen aufweisen und auch miteinander eine Verbindung besteht. Diese beiden Knotenpunkte des Gesamtnetzwerks, nehmen eine zentrale Position bei der Weitergabe von Informationen ein. Sie sind wichtige Brücken, die indirekte Verbindungen zwischen Subgruppen herstellen.

Grundsätzlich reflektiert das Netzwerk die Befunde aus dem Fragebogen insofern, dass die Leitung des Tagesschulangebots eine wichtige Rolle in der Kommunikation einnimmt (TF1). Sie pflegt andere Beziehungen als ihre Mitarbeitenden und ist als einzige Person im Kontakt mit der Schulleitung (S1), der Erziehungsberatung (S11) oder anderen Akteuren (braun) in der direkten Umgebung des Tagesschulangebots. Die Leitungsperson (TF1) und eine weitere Mitarbeitende des Tagesschulangebots (TF2) sind ähnlich stark mit den unterrichtenden Lehrpersonen vernetzt. Die Zentralität im Netzwerk zwischen Tagesschulangebot und Schule ist mit 8.18% und die Dichte des Gesamtnetzwerks mit 0.11 hoch.

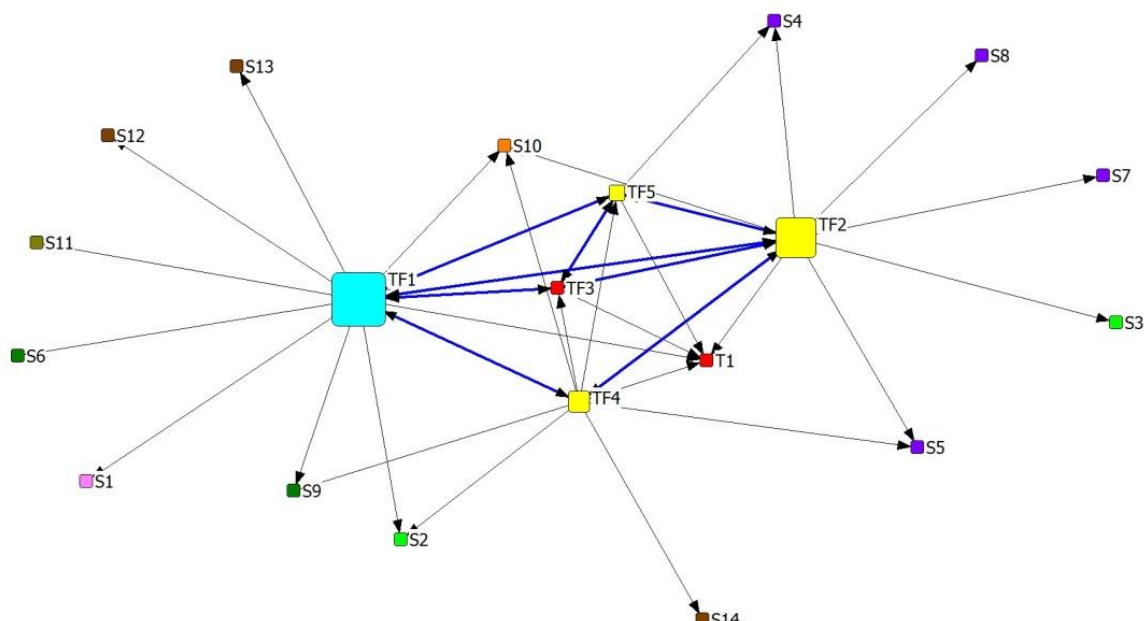


Abb. 29: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 216

Tab. 73: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungspersonen des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeitende des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter-&Mittelstufe
Dunkelgrün	Lehrperson Oberstufe
Orange	IF Lehrperson
Blau	Schulsozialarbeit
Olive	Erziehungsberatung
Braun	Andere Mitarbeitende

9.5.3.1.6 Institutionalisierung und Reflexion

Die Leitung des Tagesschulangebots reflektiert die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen und stellt fest, dass sich der Kontakt über die Zeit positiv entwickelt hat. Sie nennt im Reflexionsfragebogen, dass es einen „besseren Informationsaustausch betreffend speziellen Anlässen“ gibt, zum Beispiel beim Sporttag, Sommerfest oder bei Projektanlässen. Dabei wird teilweise das Tagesschulangebot als Institution oder nur die Leitungsperson einbezogen. Die multiprofessionelle Kooperation war während der Teilnahme an der Studie immer wieder Thema an Teamsitzungen im Tagesschulangebot. Weiterhin nimmt die Leitungsperson eine zentrale Rolle in der Kommunikation mit der Schule ein und ist sich dessen auch bewusst. Sie koordiniert den Informationsaustausch zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots pflegen nach Aussage der Leitungsperson nicht unbedingt mehr Kooperationen, sie haben aber verschiedene Ideen, wie Kooperationen initiiert werden könnten. Auf die Frage, ob sich auch für die Mitarbeitenden die multiprofessionelle Kooperation verändert habe, nennt die Tagesschulleitung: „*Nicht unbedingt. Eher verlassen sie sich mehr auf mich*“. Diese Aussage stützt weiter die zentrale Stellung, die die Tagesschulleitung in der Kommunikation mit den unterrichtenden Lehrpersonen einnimmt. Als eine Begründung für die gute Kooperation nennt die Tagesschulleitung, dass sie ein zusätzliches Pensum als unterrichtende Lehrperson an der Schule angenommen hat. Dadurch arbeitet sie häufig im Lehrerzimmer und hat auch einen regelmässigen Austausch mit der Schulleitung etabliert.

9.5.3.1.7 Diskussion des Fallportraits

Im Tagesschulangebot 216 wird die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als wichtig beschrieben und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nehmen sich als Verbindungsstelle zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Eltern wahr. Im Fokusgruppeninterview hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit bezüglich der Hausaufgaben einen hohen Stellenwert hat. Die Mitarbeitenden bedauern, dass die unterrichtenden Lehrpersonen vor allem bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu ihnen Kontakt aufnehmen. Es besteht ein Informationsdefizit, welchem die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots aktiv entgegenwirken und sich mit einzelnen Lehrpersonen der Schule öfter austauschen möchten.

Im Tagesschulangebot 216 wird im Fokusgruppeninterviewe in Integrations- und teilweise auch ein Subordinationsmodell vertreten. Das heisst, dass sich die Mitarbeitenden in ihren Tätigkeiten klar von den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule abgrenzen. Sie nehmen die Betreuung der Hausaufgaben als wichtigen Auftrag wahr, den sie leisten müssen. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sehen sich jedoch nicht auf Augenhöhe mit

den unterrichtenden Lehrpersonen, da sie auf deren Informationen angewiesen sind.

Die Betonung der sozialpädagogischen Ziele im Tagesschulangebot 216 zeigt sich auch während der Qualitätsbeobachtung. Spielerische und kreative Aktivitäten stehen im Vordergrund. Sprachliche oder mathematische Fähigkeiten werden mit praktischen Situationen verbunden, wie zum Beispiel mit gemeinsamen Spielen. Ausserdem ist den Mitarbeitenden eine partizipative Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung von Aktivitäten wichtig. Bezüglich der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule sehen die Mitarbeitenden noch Verbesserungspotential. Die multiprofessionelle Kooperation ist weniger eine Innovationsstrategie, als eine Notwendigkeit für eine sinnvolle Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung im Tagesschulangebot.

Ebenso wie für Schülerinnen und Schülern sind für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung der Aktivitäten und Austauschmöglichkeiten im Tagesschulteam wichtig. Sie gestalten die Teamsitzungen aktiv mit und können sich zu inhaltlichen und pädagogischen Fragen äussern. Die Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation, wie die Innovationsbereitschaft, Selbstwirksamkeit oder das Klima im Team, sind sehr positiv ausgeprägt. Zum Beispiel weisen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 216 eine hohe Innovationsbereitschaft auf, sie fühlen sich sozial und professionell kompetent und sind mit ihrer Arbeit grundsätzlich zufrieden. Die Mitarbeitenden sind auch positiv gegenüber der multiprofessionellen Kooperation eingestellt.

Die Leitungsperson reflektiert im Feedbackfragebogen, dass sich die Mitarbeitenden ein Jahr nach der Erhebung nicht unbedingt stärker an der Kooperation beteiligten, jedoch ein Bewusstsein für mögliche kooperative Beziehungen entwickelt haben. Sowohl die Tagesschulleitung, wie auch die Mitarbeitenden möchten die konkreten Kontaktpunkte zu unterrichtenden Lehrpersonen nicht intensivieren, sondern von der Schule als wichtige Partner für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Dies wird auch im visualisierten Netzwerk ersichtlich, in dem die Tagesschulleitung gemeinsam mit einer anderen Mitarbeitenden die Koordinationsfunktion wahrnimmt und die verschiedenen Kontakte zu den Lehrpersonen pflegt. Die starke Zusammenhalt zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, das heisst das gute soziale Klima, die positiv eingeschätzte professionelle Kompetenz und die hohe Arbeitszufriedenheit und Innovationsbereitschaft, könnten auch dazu beitragen, dass stärker sozialpädagogische Aktivitäten im Alltag umgesetzt werden und sie sich auch hinsichtlich der Zielseitzungen und Ausrichtung stärker von schulpädagogischen Aspekten und den Aufgaben der unterrichtenden Lehrpersonen abgrenzen.

9.5.3.2 Tagesschulangebot 213

Das Tagesschulangebot 213 wurde 2007 gegründet und befindet sich in einem der Primarschulhäuser einer grösseren, eher ländlichen Gemeinde. Der Standort erhielt eine Anstossfinanzierung zwischen 2008 und 2011. Die Schule ist im Vergleich mit der Gesamtstichprobe sehr gross. Der Anteil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler wird in der Primarschule mit 29% angegeben (BiEv, 2012). Die Leitung des Tagesschulangebots schätzt diesen Anteil auch auf 29%. Somit sind fremdsprachige Schülerinnen und Schüler im Tagesschulangebot gleich stark vertreten wie in der Primarschule.

Der Hauptstandort (Standort A) des Tagesschulangebots befindet sich auf dem Schulgelände, in dem den Schülerinnen und Schüler mehrere Zimmer zur Verfügung stehen. Ausserdem bestehen mit der Schule verschiedene Absprachen zur regelmässigen Nutzung der Turnhalle und auch des Aussenspielfeldes. Zusätzlich wird an einem zweiten Standort (Standort B) ein Mittagstisch angeboten. Dort ist die räumliche Lage sehr schwierig, weil sehr viele Kinder verpflegt werden müssen und die Einrichtung der Aula nicht verändert werden darf. Es gibt jedoch konkrete Pläne für ein Bauvorhaben, damit diese schwierigen Rahmenbedingungen verbessert werden können.

Aufgrund der Aufteilung auf mehrere Standorte, ist auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die am Mittag anwesend sind (60 Schülerinnen und Schüler), viel höher als am Nachmittag (Modul 1= 24, Modul 2=43) (vgl. Tab. 7 im Anhang). Neun der 19 Mitarbeitenden sind nicht pädagogisch qualifiziert. Ausserdem sind eine Lehrperson aus der Schule, fünf extern angestellte Lehrpersonen und zwei Personen mit pädagogischer Qualifikation im Tagesschulangebot 213 tätig. Im Vergleich zu den anderen Tagesschulangeboten ist das Team eher gross, es verteilt sich jedoch bei der Mittagbetreuung auf die beiden Standorte. Das Betreuungspensum der Mitarbeitenden liegt mit rund 27% genau im Durchschnitt. Die Mitarbeitenden haben etwas mehr Erfahrung im Schuldienst (13.4 Jahre), aber eher weniger Erfahrungen im Tagesschulangebot (3.5 Jahre), als der Durchschnitt der befragten Personen. Bei der Leitung des Tagesschulangebots ist das Betreuungspensum mit nur 15% sehr tief und das Leitungspensum liegt mit 67% deutlich über dem Durchschnitt. Ihre Erfahrungen im Schuldienst (14 Jahre) und im Tagesschulangebot (7 Jahre) sind eher hoch.

9.5.3.2.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 213

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 213 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Im Fokusgruppeninterview wird diskutiert, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule als „Freiwilligenarbeit“ deklariert werden müsse und keine zeitlichen Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Obwohl die Tagesschulmitarbeitenden die Kooperation mit der Schule schätzen würden, wird diese Argumentation als deutlicher Hinderungsgrund formuliert: *„Also man hat keine überschneidende Zeiten, wo man noch ein bisschen bleiben könnte und gewisse Sachen austauschen. Also man kann das natürlich machen, aber das ist Freiwilligenarbeit. (.) Das ist ein wichtiger Punkt, denke ich“* (#00:05:23-6# 213_8). Bezüglich der Kooperation wird betont, dass diese von Mitarbeitenden der Tagesschulangebote nicht erwartet werden könne. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen fehlt einigen die Motivation, sich für die Kooperation zu engagieren. Vor allem für die Schülerinnen und Schüler die täglich im Tagesschulangebot sind, wird aber die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule als besonders wichtig und wertvoll wahrgenommen. Einige Mitarbeitenden stimmen zu, dass in der

Arbeit mit den Eltern und den Lehrpersonen ein „Rollenkonflikt“ bestehe, weil das Tagesschulangebot nicht als kompetenter, wertvoller Bildungspartner wahrgenommen werde: *„Weil wir müssen die Augen offen haben und wir müssen Sachen ansprechen und in die Wege leiten. Und wir müssen hinter dem stehen, was wir machen. [Klar]“* (#00:25:44-2# 213_32). Der Konflikt resultiert daraus, dass den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots viel Kompetenz im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird, ihre Arbeit im Alltag aber eher gering geschätzt wird. Eine weitere Schwierigkeit für die Etablierung der Kooperation mit der Schule stellen auch die fehlenden Überschneidungen im Alltag dar, die zum Beispiel daraus resultieren, dass die Mitarbeitenden teilweise nicht im selben Schulhaus mit den betreffenden Lehrpersonen arbeiten. Deshalb werden Gefässe der Schule, wie zum Beispiel die Lehrer- oder Stufenkonferenzen, als wichtige Gefässe wahrgenommen, in denen sich die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots noch mehr beteiligen könnten: *„Es geht gar nicht darum, dass man mitreden kann. Sondern dass man GESEHEN wird. Dass man die anderen sieht. Und SO viel läuft einfach zwischen Türe und Angel“* (#00:25:44-2# 213_32). Es besteht sporadischer und informeller Kontakt, aber aus Sicht der Mitarbeitenden wird in verschiedenen Teilen des Fokusgruppeninterviews formuliert, dass noch Weiterentwicklungsbedarf und auch Potential für die Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bestehe.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Im Tagesschulangebot 213 findet im Gespräch eine klare Abgrenzung zwischen den Aufgaben des Tagesschulangebots und des Unterrichts statt. Sozialpädagogische Kompetenzen und Aktivitäten stehen deutlich im Vordergrund der pädagogischen Tätigkeit im Tagesschulangebot: *„Es ist Freizeit. Entweder wollen die Kinder und ich biete etwas an und wenn sie nicht wollen, dann ist es auch egal. Und viele Kinder kommen und wollen ähm wollen wirklich frei (.) etwas zusammen machen und gar nicht unbedingt angeleitet werden“* (#00:25:44-2 213_32#). In Abgrenzung zum schulischen Unterricht wird ausserdem genannt, dass es in der pädagogischen Arbeit im Tagesschulangebot wichtig sei, dass die Kinder nicht ständig überwacht werden und die Möglichkeit haben sollen, Dinge auszuprobieren. Wichtig ist einigen Mitarbeitenden bezüglich des Lernens im Tagesschulangebot, dass die Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation und Selbstständigkeit angeregt werden: *„Ich finde es eigentlich auch noch toll, wenn die Kinder ab und zu etwas fragen und dann fragst du zurück, ja wie hast du es denn jetzt verstanden? [Genau, genau]“* (#00:37:57-7#213_45).

Im Gespräch mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 213 hat sich herausgestellt, nicht alle einer Meinung sind, wie sich das Tagesschulangebot zum schulischen Unterricht positionieren soll. Von einigen Personen besteht ein deutlicher Wunsch, dass das Tagesschulangebot im Sinne des Approbationsmodells stärker von den unterrichtenden Lehrpersonen als Partner wahrgenommen wird und zum Beispiel bei runden Tischen selbstverständlich auch anwesend wäre. Im Tagesschulangebot 213 wurde ein „Bezugspersonensystem“ etabliert. Dieses wird als Aufwertung der pädagogischen Arbeit wahrgenommen, wodurch einzelne Personen für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zuständig sind und somit auch in schwierigen Situationen in der Schule einen wichtigen Beitrag leisten könnten. Die Haltung, dass die Arbeit im Tagesschulangebot in dieser Struktur auch von den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule wertgeschätzt wird, wird nicht von allen Mitarbeitenden geilt. Es wird bedauert, nicht immer mit einbezogen zu werden: *„Also für mich ist der Runde Tisch nicht rund, wenn wir nicht dabei sind. Dann hat er einen Schnitz draussen“* (#00:48:57-9# 213_62). Die Mitarbeitenden berichten jedoch, dass sie nicht systematisch und regelmässig für diese Kooperationsgefässe angefragt werden und bei den unterrichtenden Lehrpersonen das Bewusstsein für die Zusammenarbeit fehle.

Die Mitarbeitenden teilen die Meinung, dass sie einen positiven Beitrag in diesen herausfordernden Situationen leisten könnten und sehen ihre Rolle auch darin, eine andere Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler anzubieten als unterrichtende Lehrpersonen. Diesbezüglich wird betont, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots die Kinder länger als nur ein Schuljahr betreuen und so wichtige langfristige Beziehungen zu ihnen aufbauen können. Insgesamt kann festgehalten werden, dass im Tagesschulangebot 213 zum Zeitpunkt des Gesprächs eher das Integrationsmodell im Alltag umgesetzt und das Approbationsmodell für die Zukunft erwünscht wäre. Kritischere Stimmen betonen jedoch, dass unter den gegebenen Arbeitsumständen eine verstärkte Kooperation aufgrund der fehlenden Zeit nicht umsetzbar sei; weder für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, noch für die unterrichtenden Lehrpersonen. Einige Mitarbeitende regen an, dass sie selber eine aktivere Rolle in der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahrnehmen könnten, zum Beispiel indem sie den Unterricht hospitieren, oder sich stärker in informellen Situationen austauschen. *„Und ich glaube, das ist auch an UNS, dass wir dort ihnen etwa einfacher machen. Wir, die jung sind und können und etwas wollen. Dass wir uns vielleicht hinstellen und es anbieten“* (#00:52:30-0# 213_62).

Im Gespräch wurde deutlich, dass sich die Mitarbeitenden aktuell noch stärker mit dem Integrationsmodell identifizieren, was sich darin zeigt, dass sie ihre eigene Arbeit zwar als wertvoll wahrnehmen, sich die Ausrichtung der Tätigkeiten aber grundsätzlich derjenigen der unterrichtenden Lehrpersonen unterscheidet. Die Aufgaben der Schule bezüglich der Lernförderung, Selektion und Unterscheidung in „besser“ und „schlechter“ wird deutlich abgelehnt. Gegen Ende des Gesprächs wird ausserdem formuliert, dass nicht nur die Haltung der unterrichtenden Lehrpersonen gegenüber der multiprofessionellen Kooperation teilweise schwierig sei, sondern dass auch die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ihre individuelle und gemeinsame Haltung gegenüber der Schule reflektieren müssten. Diesbezüglich wird noch einiger Weiterentwicklungsbedarf festgestellt.

9.5.3.2.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 213 sind weniger stark in die Zusammenarbeit involviert, als Mitarbeitende anderer Tagesschulangebote. Innerhalb des Tagesschulteams findet nur einmal wöchentlich ein Austausch statt (vgl. Tab. 8 im Anhang). Die Leitungsperson hingegen pflegt täglichen im Austausch mit ihren Mitarbeitenden. Auch die pädagogischen und administrativen Sitzungen innerhalb des Tagesschulangebots sind etwas weniger häufig als im Durchschnitt. Zur Teilnahme an formellen Gefässen der Schule macht die Leitung des Tagesschulangebots keine Aussage. Sie steht aber häufig im informellen Austausch mit der Schulleitung und ist teilweise auch an Kooperationen in Netzwerken beteiligt. Der informelle Austausch der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen findet seltener als wöchentlich und der informelle Austausch mit der Schulleitung sogar weniger als halbjährlich statt. Somit lässt sich in der quantitativen Darstellung nachvollziehen, dass zwischen den einzelnen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen wenige Kontaktmöglichkeiten bestehen oder Kooperationsgefässe selten genutzt werden. Die Leitung des Tagesschulangebots nimmt vor allem in informellen treffen mit der Schulleitung eine zentrale Koordinationsfunktion ein.

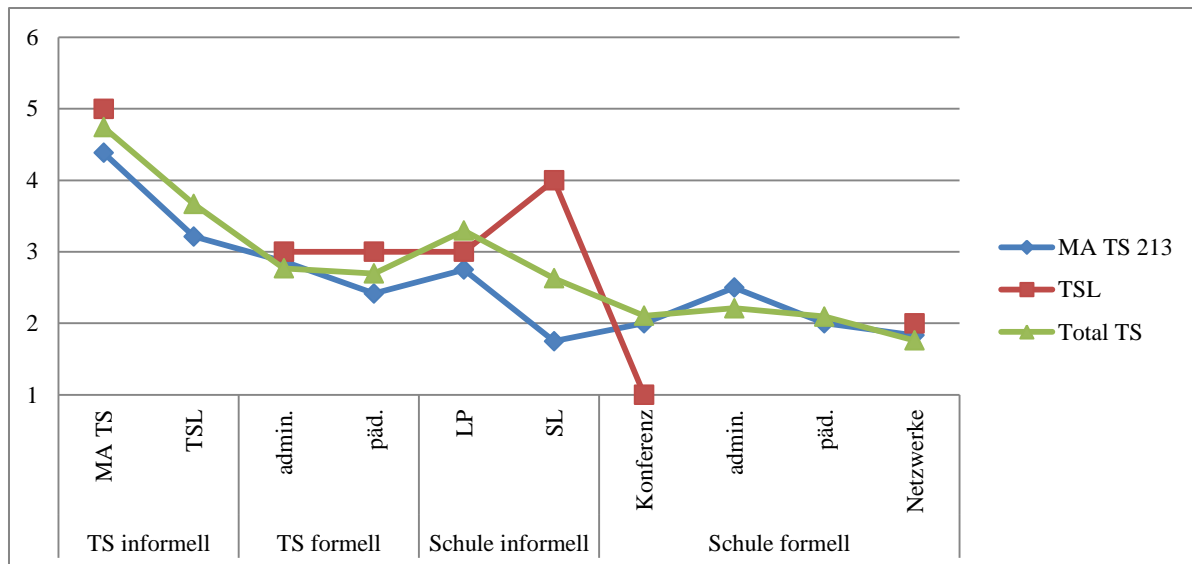


Abb. 30: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 213

Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 15, Tagesschulleitung = 1; Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

9.5.3.2.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Die Ausgangsbedingungen der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind vor allem bezüglich der Innovationsbereitschaft (INNZ) und weniger ausgeprägt auch bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit (ISWA, ISWG) überdurchschnittlich. Das heisst, die Mitarbeitenden haben nehmen ihre eigene Kompetenz in der Anleitung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern positiv wahr. Sie sind auch der Meinung, dass sie kompetent darin sind, die Schülerinnen und Schüler durch ihre Aktivitäten kognitiv zu aktivieren und ihr Engagement zu fördern (ISWA).

Das Klima in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (KLIS) und die allgemeine Stimmung in der Interaktion (KLII) werden weniger positiv eingeschätzt. Die Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ) und die kollektive Selbstwirksamkeit (KSW) sind durchschnittlich hoch.

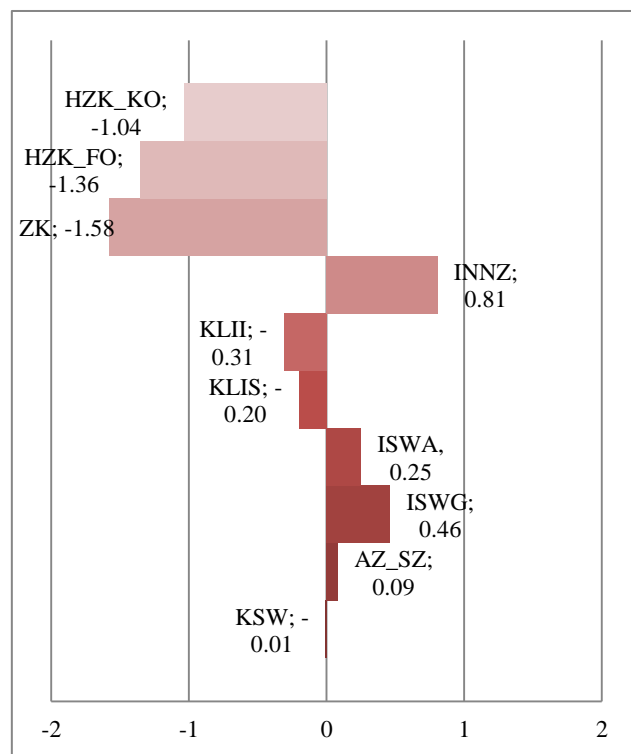


Abb. 31: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 213

HZK_KO = Koordinationsorientierung der multi. Kooperation
 HZK_FO = Förderungsorientierung der multi. Kooperation,
 ZK = Zufriedenheit mit der multi. Kooperation,
 INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele.
 KLII = Klima – Interaktion, KLIS = Klima – Stimmung,
 ISWA = Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,
 ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe, AZ_SZ = Stabilisierte Zufriedenheit,
 KSW = Kollektive Selbstwirksamkeit.

Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe, haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 213 ein deutlich negativeres Bild der Zusammenarbeit mit der Schule (ZK). Die Mitarbeitenden nehmen bei Schwierigkeiten nicht bewusst den Kontakt mit den Mitarbeitenden der Schule auf und empfinden die multiprofessionelle Kooperation auch nicht als gelingend und bereichernd. Die Förderorientierung der Zusammenarbeit, das heisst, die Vereinbarung von Zielen mit der Schule zur besseren Förderung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler (HZK_FO), liegt deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Teilnehmenden. Auch die Koordinationsorientierung der Kooperation (HZK_KO) mit der Schule wird deutlich unter dem Durchschnitt wahrgenommen. Selten werden Ratschläge der Lehrpersonen in der pädagogischen Arbeit im Tagesschulangebot berücksichtigt und es ist den Mitarbeitenden wenig bewusst, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zuständig ist.

9.5.3.2.4 Pädagogische Praktiken

Die pädagogische Qualität im Tagesschulangebot 213 wurde während des Beobachtungsnachmittags mit 221 erreichten Punkten deutlich positiver eingeschätzt, als im Durchschnitt der besuchten Tagesschulangebote (Durchschnitt=180.5 erreichte Punkte; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang, Tabelle 10). Die Betreuung und Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler wurde während des Beobachtungsnachmittags vor allem im Hauptstandort A sehr positiv erlebt³⁹. Der Tagesablauf und Übergänge zwischen den verschiedenen Aktivitäten waren sehr gut strukturiert, die Mitarbeitenden sind ausserdem in der pädagogischen individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler stark engagiert und pflegen eine angenehme und familiäre Atmosphäre im Tagesschulangebot.

Tab. 74: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 213

Qualitätsauswertung HUGS		
Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	7
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	6
20	Künstlerisches Gestalten	7
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	6.67
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	4
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	3
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	3
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	3.33
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	6
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	5
35	Kooperation mit der Schule	7
	Kooperation Durchschnitt	6

³⁹ Die Qualität wurde nur für den Standort A konkret beurteilt, da beim Standort B nur ein kurzer Einblick möglich war und dort nur das Mittagessen stattgefunden hat. Im Vergleich mit dem Hauptstandort ist die räumliche Situation im Standort B mit der Anzahl am Mittag anwesender Kinder prekär. Die Mitarbeitenden sind mit der Situation unzufrieden und merken, dass ihre Handlungsmöglichkeiten durch die schwierigen räumlichen Bedingungen eingeschränkt sind. Da die Räume nur für das Mittagessen genutzt werden, ist die pädagogische Betreuung schwierig zu organisieren. Es gibt wenige Materialien für die Freizeitbeschäftigung und die meisten Kinder haben nur die Möglichkeit, sich im Aussenbereich aufzuhalten. Die Mitarbeitenden im Standort B müssen oft in Konflikte eingreifen und auf Regeln hinweisen. Die Schülerinnen und Schüler spielen miteinander, reagieren aber teilweise wenig auf die Ermahnungen der Mitarbeitenden.

Sozialpädagogische Aktivitäten: In den sozialpädagogischen Aktivitäten, wie dem Freispiel, der Gestaltung der Mahlzeiten, sowie bei gestalterischen Aktivitäten, hat das Tagesschulangebot 213 fast die höchst mögliche Punktzahl erreicht. Der Alltag im Tagesschulangebot 213 ist von einer Balance zwischen freien und angeleiteten Aktivitäten geprägt. Die Mitarbeitenden wählen die Materialien für die Gestaltung der Räumlichkeiten so aus, dass sie den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Ein gutes Beispiel dafür ist, dass ein Raum zum Toben eingerichtet wurde, weil das Bedürfnis bestand, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Alltag auch drinnen austoben und sich grobmotorisch betätigen dürfen. Die Mahlzeiten sind als pädagogische Lernsituationen strukturiert. Die Schülerinnen und Schüler sind auf verschiedene Tische aufgeteilt, damit die jüngeren Kinder von den älteren Schülerinnen und Schülern nicht gestört werden. Die Atmosphäre ist sehr familiär während des Essens. An allen Tischen sind Mitarbeitende anwesend und es gibt viele persönliche Gespräche, zum Beispiel auch über das Essverhalten. Kinder werden motiviert zu probieren und sich gesund zu ernähren. Die künstlerischen Projekte sind für die Schülerinnen und Schüler eine interessante Aktivität am Nachmittag. Es gibt sowohl gemeinsame, längerfristige Projekte, als auch die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler alleine mit den unterschiedlichen Bastelmaterialien beschäftigen können.

Schulpädagogische Aktivitäten: Schulpädagogisch ausgerichtete Aktivitäten werden im Tagesschulangebot 213 erst teilweise umgesetzt. Zum Beispiel gibt es keine regelmässigen Sprachspiele oder die Möglichkeit, dass den Schülerinnen und Schülern eine Geschichte vorgelesen wird. Schülerinnen und Schüler, die das Tagesschulangebot täglich besuchen, dürfen ihre eigenen Bücher mitbringen und die Mitarbeitenden helfen ihnen beim Lesen und Verstehen. Ausserdem gibt es für einige Kinder auch Zielvereinbarungen bezüglich ihres sprachlichen Fortschritts. Zur Förderung der mathematischen Fähigkeiten und des logischen Denkens gibt es im Tagesschulangebot 213 keine konkreten Bemühungen, um diese in den Alltag zu integrieren. Schliesslich sind auch die Naturerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Aktivitäten im Tagesschulangebot nicht zentral. Ausflüge, die in der Natur stattfinden oder es erlauben verschiedene Naturphänomene zu beobachten und zu verstehen, werden selten organisiert. Im Tagesschulangebot 213 treten die schulpädagogischen Aktivitäten in den Hintergrund der alltäglichen Tätigkeiten. In allen drei Bereichen wird nur eine minimale Qualität erreicht, weil sich die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nicht aktiv bemühen, die Schülerinnen und Schüler bezüglich dieser Kompetenzen zu fördern.

Kooperation: Im pädagogischen Alltag werden oft kind-bezogene Informationen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ausgetauscht. Das Bezugspersonensystem erleichtert die Rollenzuteilung zwischen den Mitarbeitenden. Diese sind jeweils für bestimmte Schülerinnen und Schüler zuständig und können auch deren Entwicklung gut mitverfolgen. Es bestehen grundsätzlich positive Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden des Teams, was positiv zur Gestaltung der pädagogischen Atmosphäre beiträgt. Die Mitarbeitenden haben vor der Ankunft der Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, sich kurz über den Tagesablauf abzusprechen und die unterschiedlichen Zuständigkeiten zu klären. Pädagogische und administrative Sitzungen finden regelmässig statt (monatlich). Ausserdem reflektieren verschiedene Instrumente, wie zum Beispiel die Entwicklungs- und Förderungshefte der Schülerinnen und Schüler, dass Strukturen bestehen, die zum Austausch innerhalb des Tagesschulteams genutzt werden können. So zum Beispiel auch ein Buch, in dem die Aktivitäten und speziellen Vorfälle des Tages notiert sind. Es gibt ausserdem ein Punktesystem für die Tagesschulkinder, welches als Belohnungs- oder Bestrafungs-System funktioniert. Dieses kennen alle Mitarbeitenden, was wiederum für einen hohen Teamzusammenhalt spricht. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten ist auch die Kooperation

mit den unterrichtenden Lehrpersonen gut ausgebaut. Der Austausch mit den Lehrpersonen ist regelmässig bezüglich der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler und die Mitarbeitenden nehmen auch gelegentlich an runden Tischen teil. Was die multiprofessionelle Kooperation aus der Beobachterperspektive auszeichnet, ist, dass Lehrpersonen und Mitarbeitende nicht nur aus pragmatischen Gründen kooperieren, sondern weil beide Professionsgruppen versuchen, den Anforderungen möglichst gut gerecht zu werden.

Bei der Qualitätsbeobachtung ist es erstaunlich, dass die schulpädagogischen Aktivitäten im Tagesschulangebot als minimal bewertet werden, da insgesamt eine sehr hohe pädagogische Qualität erreicht wurde. Im Beobachtungsbogen konnte diesbezüglich nur eine tiefe Qualität erreicht werden, weil die Mitarbeitenden diese Fähigkeiten nicht bewusst fördern. Ein anderer Grund dafür könnte auch sein, dass am Beobachtungstag solche Aktivitäten nicht stattfanden und somit auch nicht beobachtet werden konnten. Individuelle Förderung und Austausch findet bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler statt, jedoch sind die Aktivitäten stärker auf die Förderung allgemeiner sozialer Kompetenzen ausgerichtet, als auf schulische.

9.5.3.2.5 Soziale Struktur

Die Darstellung des sozialen Netzwerks (Abbildung 32) zeigt auf, dass im Tagesschulangebot 213 schon eine starke Vernetzung zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots besteht. Insgesamt sind 41 Akteure im Netzwerk zwischen der Schule und dem Tagesschulangebot präsent und es bestehen deutlich mehr Verbindungen (165) als Akteure (41) innerhalb des Netzwerks vorhanden sind. Die Dichte des Gesamtnetzwerk ist durchschnittlich (Dichte = .06). Ausser einer Person, sind alle Akteure im Netzwerk miteinander verbunden und in 4 Schritten erreichbar (=Diameter). Das heisst, dass Tagesschulmitarbeitende und unterrichtende Lehrpersonen als Informationsquellen ausserhalb des Tagesschulangebots öfter indirekt als direkt zugänglich sind. Jedoch kann der Informationsfluss auch durch informelle Verbindungen angeregt werden (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang).

Die Leitungsperson nimmt die zentralste Position im Netzwerk ein, sendet und empfängt am meisten Verbindungen zu Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und auch zu Mitarbeitenden der Schule. Das heisst, sie ist sowohl der wichtigste Knotenpunkt, wie auch die wichtigste Autorität. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten ist die Zentralität des Netzwerks 213 mit 11.36% als hoch zu bezeichnen (vgl. Anhang, Tab. 11 & 12; Kapitel 16.5.4.). Die zentrale Position der Leitung des Tagesschulangebots wird weiter durch den hohen Verlust an Verbindungen, wenn diese aus dem Netzwerk entfernt würde, gestützt (vgl. Abb. 32). Denn dann würden insgesamt 14 isolierte Verbindungen zu Mitarbeitenden der Schule wegfallen. Dabei handelt es sich um Kindergarten-, Primarschullehrpersonen und weitere, nicht spezifizierte Mitarbeitende der Schule.

Die vielen reziproken Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (blaue Verbindungen) zeigen, dass das Netzwerk innerhalb des Tagesschulangebots als eng verbundenes „Wollknäuel“ (vgl. McCabe, 2016) zu bezeichnen ist. Die soziale Unterstützung innerhalb des Tagesschulangebots ist somit nicht nur von der Leitung (TF1) abhängig, da eine engmaschige soziale Struktur im Team besteht. Die Abbildung 32 zeigt, dass die Kommunikation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule hauptsächlich von der Leitungsperson gestaltet wird. Somit hat sie auch den besten Zugang zu den Ressourcen der Schule. Es gibt einige gemeinsame Verbindungen zwischen Mitarbeitenden und Kooperationspartnern der Schule. Viele Verbindungen scheinen vor allem auf Kindergartenlehrpersonen und die Schulsozialarbeit ausgerichtet zu sein. Ausserdem nehmen nur einzelne Mitarbeitende die Möglichkeiten der Vernetzung mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahr.

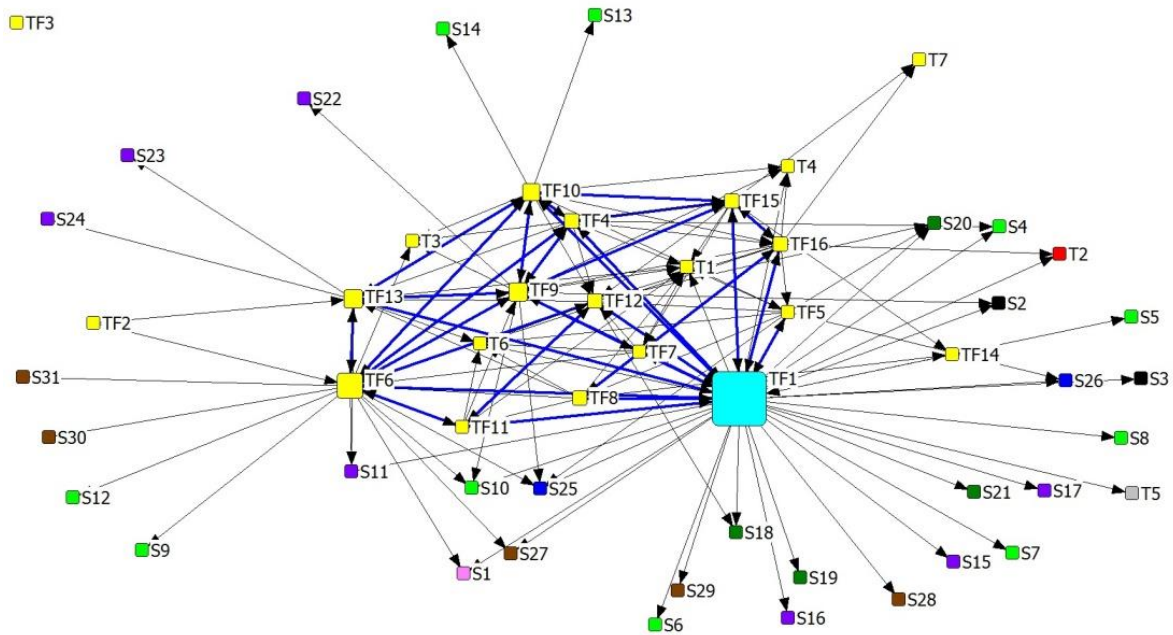


Abb. 32: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 213

Tab. 75: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungspersonen des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeitende des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Hellgrau	Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit Leitungsfunktion
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter-&Mittelstufe
Dunkelgrün	Lehrperson Oberstufe
Schwarz	Andere Lehrpersonen
Blau	Schulsozialarbeit
Olive	Erziehungsberatung
Braun	Andere Mitarbeitende

9.5.3.2.6 Institutionalisation und Reflexion

Im Reflexionsbogen beschreibt die Leitung des Tagesschulangebots, dass sich ihre Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation vom Anfang zum Ende der Studie (März 2017) nicht unbedingt verändert hat. Dies kann damit zu tun haben, dass die Leitungsperson feststellt, dass die Initiative für die Kooperation meistens von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und nicht von den unterrichtenden Lehrpersonen initiiert wird. Ein allgemeines Bewusstsein für die multiprofessionelle Kooperation sei aber vorhanden: „Es besteht ein Bewusstsein, dass wir EINE Schule sind und in diesem Schulgarten zusammenarbeiten müssen, damit die Kinder ganzheitlich betreut und gefördert werden können“.

Für die Leitungsperson hatte die Kooperation schon vor dem Beginn der Studie einen hohen Stellenwert. Grundsätzlich stellt sie aber praktische Entwicklungen bezüglich der Kooperation fest. Zum Beispiel, wurde versucht, in Absprache mit der Schulleitung organisatorischer Abläufe und der Entwicklungsprozesse der Schule und des

Tagesschulangebots aufeinander abzustimmen. Dazu gehören zum Beispiel die koordinierte Planung der Abläufe sowie die Raumgestaltung auf dem Schulareal. Als konkrete Massnahmen wurden einerseits formelle Kooperationsgefässe eingerichtet. Zum Beispiel, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots einen obligatorischen Besuch in einer Schulklasse machen und dass die Leitungsperson an Schulleiterkonferenzen oder Gesamtlehrerkonferenzen teilnimmt. Bei diesen Gelegenheiten werden Themen, die für das Tagesschulangebot wichtig sind vorgestellt. Ausserdem werden gemeinsame Instrumente zu den Verhaltensregeln der Schülerinnen und Schüler eingesetzt (STOPP-Regel). Intensiviert wurden auch die Kontaktmöglichkeiten zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, zum Beispiel im Rahmen von Festen oder Anlässen. Schliesslich wurden auch die Fragen der personellen und zeitlichen Ressourcen konkret verändert, zum Beispiel werden *„den Betreuungspersonen 20% der Arbeitszeit zusätzlich für Vor- und Nachbearbeitungs- und Koordinationszeit vergütet“*.

Insgesamt haben diese Entwicklungen dazu beigetragen, dass sich das Bewusstsein für die Kooperation stärker verfestigt hat. Dadurch, dass mehr Kontaktmöglichkeiten bestehen, haben sich aus Sicht der Leitungsperson mehr positive, vertrauensvolle Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen ergeben: *„Einige [Mitarbeitende des Tagesschulangebots, Anm. MJ] haben erfahren, dass Lehrpersonen offen für Zusammenarbeit und Dialog sind. Diese Betreuungspersonen haben Vertrauen gefasst und haben den Austausch intensiviert“*.

9.5.3.2.7 Diskussion des Fallportraits

Im Tagesschulangebot 213 wird die multiprofessionelle Kooperation als Freiwilligenarbeit wahrgenommen. Die Mitarbeitenden nennen, dass sie aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen wenig motiviert sind, sich für die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu engagieren. Jedoch sind einige Mitarbeitende auch der Meinung, dass das Innovationspotential der Kooperation vor allem in der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler liege. Insbesondere Kinder, die an den meisten Wochentagen das Tagesschulangebot besuchen könnten von der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots profitieren. Es besteht der Wunsch, dass die pädagogische Arbeit im Tagesschulangebot von den unterrichtenden Lehrpersonen stärker anerkannt wird. Einige der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nehmen die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategien für das Tagesschulangebot, zum Beispiel bezüglich der individuellen Förderung, wahr und sie möchten eine aktivere Rolle in der Gestaltung der Kooperation wahrnehmen.

Im Fokusgruppeninterview und anhand der Qualitätsbeobachtung lässt sich ausserdem nachvollziehen, dass sich einige Mitarbeitende von der vermittelnden Rolle der unterrichtenden Lehrpersonen abgrenzen. Viel stärker präsent als diese Aspekte sind sozialpädagogische oder sogar reformpädagogische Haltungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Tagesschulangebot die Möglichkeit haben, sich auszutoben und ihre Freizeit zu geniessen. Selbstständigkeit, Autonomie und Partizipation der Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund. Diese sozialpädagogischen Themen werden zum Beispiel in der individuellen Förderung durch das Bezugspersonensystem gefördert.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots erleben sich als kompetent und gestalten die informellen Lernsituationen im Tagesschulangebot und die sozialpädagogischen Aktivitäten bewusst. Dies hat sich am stärksten in der Qualitätsbeobachtung, wie auch bei den Ausgangsbedingungen herauskristallisiert. Zum Beispiel reflektieren die positiven Bewertungen der Innovationsbereitschaft und der Einschätzung der professionellen Kompetenz, dass die Mitarbeitenden sich als pädagogisch wirksam und in ihrem Handeln erfolgreich erleben. Aus Sicht der Mitarbeitenden fehlt bei vielen unterrichtenden Lehrpersonen der Schule eben dieses Bewusstsein, dass das Tages-

schulangebot eine spezifische und wertvolle Aufgabe in der Gestaltung der Freizeit der Schülerinnen und Schüler einnimmt.

Im Vergleich mit anderen Mitarbeitenden besteht im Tagesschulangebot 213 eher seltener informeller oder formeller Kontakt mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Dieser Befund aus der Darstellung der Kooperationsmöglichkeiten lässt sich anhand des sozialen Netzwerks visualisieren. Dort zeigt sich ganz konkret eine sehr hohe Zentralität des Netzwerks um die Leitungsperson des Tagesschulangebots. Demgegenüber ist das Netzwerk zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ist viel stärker, als dasjenige zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Dies weist darauf hin, dass die Mitarbeitenden sich gegenseitig als zentrale Ressourcen nutzen und vielleicht auch deshalb weniger den Kontakt zu den unterrichtenden Lehrpersonen suchen.

Vor allem die quantitative Befragung weist darauf hin, dass die multiprofessionelle Kooperation mit den Lehrpersonen der Schule als unbefriedigend, wenig ziel- und handlungsorientiert bewertet wird. Wenn Kooperationen stattfinden, dann sind diese selten auf die gemeinsame Gestaltung von Lerngelegenheiten oder die Umsetzung von Förderungsabsichten ausgerichtet.

Insgesamt lassen sich die verschiedenen Datenquellen zu einem homogenen Bild der multiprofessionellen Kooperation integrieren. Es besteht ein Spannungsfeld zwischen der Motivation, Kontakte zu pflegen und dem individuellen Nutzen der Zusammenarbeit. Damit eine Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation stattfinden kann, hat die Leitung des Tagesschulangebots den Mitarbeitenden zusätzliche zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Dies könnte positiv dazu beitragen, dass Mitarbeitende des Tagesschulangebots zukünftig vermehrt Kooperationen mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule initiieren. Zu einer produktiven Zusammenarbeit fehlen jedoch auch nach Abschluss der Studie noch die gemeinsamen Ziele.

9.5.3.3 Tagesschulangebot 220

Das Tagesschulangebot 220 wurde 2009 gegründet, befindet sich in einer urbanen Gemeinde und besteht aus mehreren verschiedenen Standorten, die hinsichtlich der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler aufgeteilt sind. Für die Oberstufenschülerinnen und -schüler finden die Betreuung in einem Raum im Schulhaus und das Mittagessen in der Aula statt. Die Primarschülerinnen und -schüler sowie die Kindergartenkinder sind zum Mittagessen auf zwei weitere Standorte aufgeteilt. Die Nachmittagsbetreuung findet dann an einem vierten Standort im Primarschulhaus statt. Diese Bedingungen machen es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen Angebotsmodulen den Standorten wechseln. Dabei werden sie von den Mitarbeitenden begleitet. Bei der Primarschule zur der das Tagesschulangebot gehört, handelt es sich um eine Schule mittlerer Grösse, mit einem tiefen Anteil von fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler (17%) (BiEv, 2012). Im Tagesschulangebot wird dieser Anteil von der Leitungsperson mit 30% deutlich höher eingeschätzt. Die Gemeinde erhielt eine Anstossfinanzierung vom Bund (EDI) von 2003 bis 2006. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten ist die Heterogenität der Schülerschaft mit 30% eher tief.

Im Schuljahr 2014/2015 werden am Mittag am meisten Schülerinnen und Schüler betreut (n=105) (vgl. Tab. 7 im Anhang). Dies ist deutlich mehr als in den anderen Tagesschulangeboten. Die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist dann im ersten und zweiten Nachmittagsmodul mit den anderen Tagesschulangeboten vergleichbar. Diese Belegungsstruktur repräsentiert, dass im Tagesschulangebot 220 ein Teil der Standorte nur für das Mittagessen geführt werden und die Nachfrage vor allem für dieses Modul sehr hoch ist. Das Tagesschulangebot hat mit 40 Mitarbeitenden ein sehr grosses Team. Bezüglich des professionellen Hintergrundes ist das Team heterogen zusammengesetzt. 19 Mitarbeitende sind auch als Lehrpersonen der Schule tätig. Ein weiterer grosser Teil des Teams (15 Personen) ist nicht pädagogisch ausgebildet, 6 Personen haben eine pädagogische Qualifikation.

Das Betreuungspensum der Mitarbeitenden liegt mit 24.5% im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten leicht unter dem Durchschnitt. Ausserdem gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden, die zwischen 7% und 40% angestellt sind. Die Mitarbeitenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben im Schuldienst noch etwas weniger (9.7 Jahre), dafür bezüglich der Arbeit im Tagesschulangebot schon mehr Erfahrung (7 Jahre) als der Durchschnitt der befragten Personen. Bei der Leitungsperson ist das Betreuungspensum mit nur 3% sehr gering. Auf Nachfrage gab die Tagesschulleitung, dass diese geringe Prozentzahl auf die gemeinsamen Mittagessen zurückzuführen sei. Dafür ist das Leitungspensum mit 54% deutlich über dem Durchschnitt (31%). Die Erfahrung der Leitungsperson im Schuldienst ist sehr hoch (33 Jahre), die Erfahrung im Tagesschulangebot durchschnittlich (5 Jahre). Im Tagesschulangebot 220 haben 11 Mitarbeitende den ersten Fragebogen ausgefüllt. Die Aussagen beziehen sich somit auf ungefähr auf einen Drittel des gesamten Teams.

9.5.3.3.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 220

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Die multiprofessionelle Kooperation ist im Tagesschulangebot ein umstrittenes Thema. Es bestehen noch keine formellen Gefässe, die zum Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen genutzt werden könnten. Die Meinungen der Mitarbeitenden unterscheiden sich dahingehend, dass sich einige mehr Zusammenarbeit wünschen und andere nur wenig Potential für eine stärkere Ver-

netzung von Schule und Tagesschulangebot sehen. Im folgenden Zitat wird beispielsweise deutlich, dass der Nutzen der Kooperation für den pädagogischen Alltag für die Mitarbeitenden nicht ersichtlich wird: *„Also ich frage mich so ein bisschen, in welchem Rahmen soll das überhaupt stattfinden, wenn es nicht einfach um Hausaufgaben geht, bei welchen man die Kinder in einem Rahmen unterstützen kann. Ich finde es eigentlich gut, dass das nicht einfach so fix zusammen ist“* (#00:02:33-2# 220_5). Die Hausaufgaben werden als einziger Grund für den Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen wahrgenommen. Die Mitarbeitenden sind eher gleichgültig bezüglich der multiprofessionellen Kooperation und erkennen sie nicht als Instrument für Innovationen innerhalb des Tagesschulangebots an: *„Das muss NICHT unbedingt verbunden sein mit mit der Schule sein. Ich sage NICHT, dass es nicht so sein sollte. Aber ich sage auch, dass es nicht unbedingt sein muss. Ja“* (#00:08:13# 220_21). Die multiprofessionelle Kooperation wird an einzelne Personen delegiert, die als Ansprechpersonen für die unterrichtenden Lehrpersonen und die Eltern gelten und im Tagesschulangebot spezifische Funktionen übernehmen. Diese Klärung der Zuständigkeiten wird als angenehm empfunden. Des Weiteren findet wenig Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen statt und es wird auch von einer schwierigen Situation berichtet, in der die Lehrpersonen nur wenig Verständnis für die Aktivitäten des Tagesschulangebots zeigten. Das Spielen der Schülerinnen und Schüler wurde als zu laut wahrgenommen und die Lehrpersonen fühlten sich dadurch während des Unterrichts gestört. Von anderen Mitarbeitenden wird dennoch genannt, dass der Austausch im *„im Treppenhaus, wenn man sich kreuzt“* als *„positiv und wohlwollend“* (#00:04:26-8#220_9) wahrgenommen wird. Im Fokusgruppeninterview betonen einige Mitarbeitende, dass sie gerne ein Gefäß für den Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen hätten. Eine Möglichkeit, die Kooperation zu intensivieren, sehen sie darin, dass die Leitungsperson die Anliegen des Tagesschulangebots an gemeinsame Anlässen vertreten könnte. Die aktuelle Situation der multiprofessionellen Kooperation wird als unbefriedigend wahrgenommen, weil keine zeitlichen Ressourcen dazu zur Verfügung stehen und somit der Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen im Alltag keinen festen Platz hat: *„Wenn ich irgendetwas von einer Lehrperson möchte oder oder eine Frage habe, dann muss ich schauen, kann ich irgendwann zwischendrin schnell, wenn sie vielleicht Pause hat, anknöpfen oder sie im Gang schnell packen und schnell eine Minute oder zwei und dann ist es wieder ähm durch“* (#00:01:31-6# 220_4). In diesem Zitat wird deutlich, dass die fehlenden Gefässe für die Zusammenarbeit den Austausch erschweren und es eher als schwierig empfunden wird, mit den unterrichtenden Lehrpersonen im Schulhaus in einen längeren oder regelmässigen Austausch zu pflegen.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Die Arbeit im Tagesschulangebot wird inhaltlich und pädagogisch vom schulischen Unterricht abgegrenzt. Die Mitarbeitenden vertreten die Haltung, dass sie im Tagesschulangebot eine wichtige Arbeit leisten und zu einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Diese Haltung entspricht dem Integrationsmodell. Die unterrichtenden Lehrpersonen werden nicht als Partner im Lernprozess wahrgenommen, sondern eher als Konkurrenten. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 stören sich daran, dass sie mit ihrer Arbeit nicht als professionell gleichwertig wahrgenommen werden: *„Ich frage mich, wie wir werden wir von den Lehrern und Lehrerinnen im Allgemeinen so betrachtet. Manchmal habe ich das Gefühl, dass unsere Arbeit wie jetzt so irgendwie unterschätzt, das äh... Sie sehen das so wie... Hach, sie sind hier und sie STÖREN irgendwie so... Manchmal habe ich das Gefühl, wenn man vom Gesichtsausdruck von Lehrerinnen ist so... Grrrrm... (unverständlich) aber die sind hier. Irgendwie. Vielleicht merken sie nicht, dass unsere Aufgabe auch sehr wichtig ist“* (#00:22:00-6# 220_38). Dieses wahrgenommene Gefälle in der professionellen Anerkennung zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ist im Fokusgruppeninterview präsent. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ordnen

ihre Arbeit derjenigen der unterrichtenden Lehrpersonen aber nicht unter, sondern versuchen in der Diskussion den Stellenwert der pädagogischen Tätigkeit hervorzuheben. Das Tagesschulangebot soll als gleichwertiger Teil des pädagogischen Alltags im Leben der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Im Gespräch wird betont, dass das Tagesschulangebot vor allem sozialpädagogische Kompetenzen fördern soll, wie zum Beispiel das freie Spiel oder die sinnvolle Gestaltung von Freizeitaktivitäten und sozialen Lernsituationen in der Gruppe.

Die Wahrnehmung der fehlenden Akzeptanz ihrer Tätigkeit wird nicht von allen Mitarbeitenden geteilt und einige Personen nennen, dass sich diese Haltung schon stark verändert habe. Schwierig sei jedoch, dass man sich wenig kennt und es deshalb auch schwer fällt, eine „positive Grundhaltung“ (#00:27:12-4#) in der multiprofessionellen Kooperation zu etablieren.

Eine Überschneidung der Handlungsbereiche im Sinne eines approbativen Modells von geteilten Haltungen und Regeln zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot wird deutlich abgelehnt. Die pädagogischen Handlungen im Tagesschulangebot und im schulischen Unterricht werden als „ganz verschiedene Geschichten“ (#00:09:37-0#220_22). Potential für die Zusammenarbeit sehen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots in der „lösungsorientierte[n] Zusammenarbeit“: „So etwas, es geht mehr um das Empowerment oder versuchen, das Kind in seiner oder ihren bestimmten momentanen Situation zu helfen. Dort wäre wichtig, so einen Austausch und Informationen zu haben, um zu wissen, wie (.) was geht mit dem Kind und können wir etwas unternehmen. Ja. Aber so in Einzelfällen“ (#00:15:35-1# 220_27). In diesen Einzelfällen ist jedoch die Kooperation auch schwierig, weil in konkreten Situationen die Hintergrundinformationen der Schülerinnen und Schüler den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots aus Datenschutzgründen nicht weitergegeben werden dürfen.

Die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule wird von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 nicht als Innovationsstrategie für die Angebotsgestaltung wahrgenommen. Aktuell findet wenig Austausch statt, weil die entsprechenden Haltungen und Gefässe nicht vorhanden sind. Die multiprofessionelle Kooperation wäre für die professionelle Anerkennung der Mitarbeitenden wichtig, bietet aus ihrer Sicht aber nur wenig Potential, um den eigenen pädagogischen Alltag im Tagesschulangebot weiterzuentwickeln.

9.5.3.3.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 nennen insgesamt ähnlich häufig wie der Durchschnitt der Teilnehmenden, dass sie an unterschiedlichen Kooperationsformen innerhalb des Teams beteiligt sind (vgl. Tab. 8 im Anhang). Informelle Absprachen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots finden mindestens wöchentlich oder täglich statt. Ausserdem tauschen sich die Mitarbeitenden auch fast wöchentlich mit der Leitung aus. Abbildung 33 zeigt, dass diese Leitungsperson mehrmals täglich mit ihren Mitarbeitenden einen informellen Austausch pflegt. Stärker strukturierte Gefässe, wie zum Beispiel Sitzungen, werden ungefähr monatlich genutzt, was im Vergleich zu den anderen Tagesschulangeboten seltener ist. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 geben an, dass sie überdurchschnittlich häufig am informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt sind und auch an formellen Gefässen, wie regelmässigen Sitzungen und Konferenzen teilnehmen. Ausserdem zeigt sich im Tagesschulangebot 220, dass die Leitungsperson vor allem in informellen Gesprächen mit unterrichtenden Lehrpersonen sowie auch mit Leitungspersonen der Schule deutlich häufiger Austausch pflegt als die Mitarbeitenden.

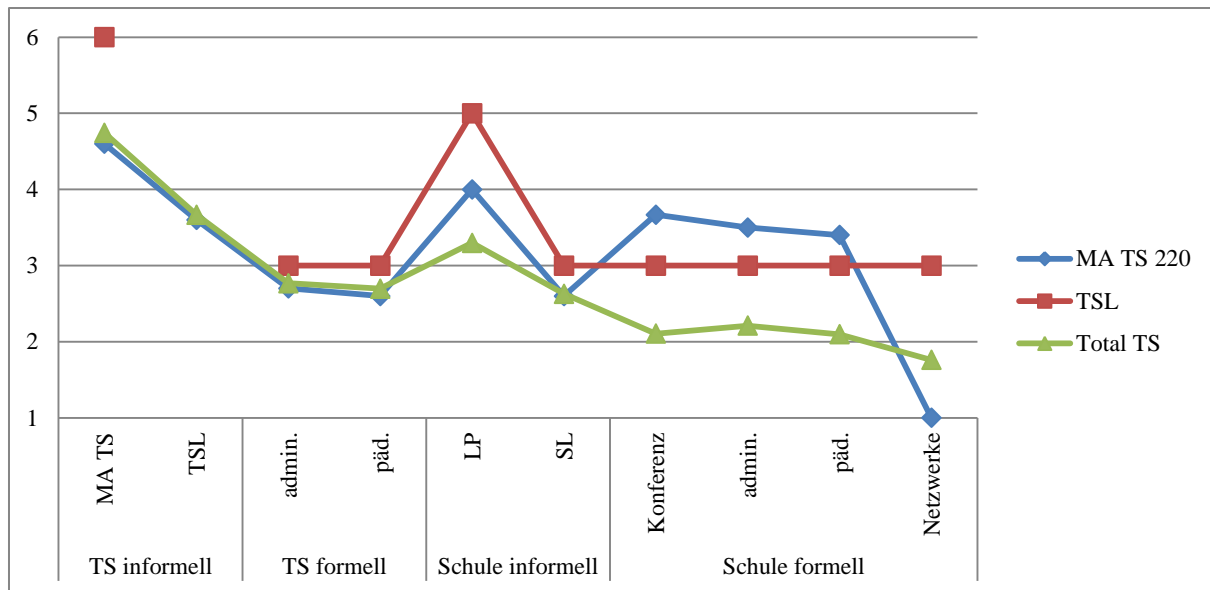


Abb. 33: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 220

Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich. Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 11, Tagesschulleitung = 1; Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

Anhand der Abbildung 33 lässt sich nachvollziehen, dass der informelle Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen vor allem für die Leitung des Tagesschulangebots viele zeitliche Ressourcen bindet, da diese täglich stattfindet. Auch die Mitarbeitenden sind häufig am informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt und auch in formellen Gefässen vertreten. Aufgrund des Fokusgruppeninterviews ist diese Feststellung eher erstaunlich. Es könnte sein, dass es sich bei den Personen, die den Fragebogen beantwortet haben um Personen handelt, die auch an derselben Schule unterrichten und deshalb enger in die formellen Gefässe eingebunden sind. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Hälfte der Mitarbeitenden des Tagesschulangebot 220 auch als Lehrpersonen tätig ist. Somit müssten diese Personen nicht zusätzliche Zeit in die multiprofessionelle Kooperation investieren, sondern können bestehende Strukturen, in denen sie als Lehrperson vertreten sind, nutzen.

9.5.3.3.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 nehmen vor allem ihre individuelle Selbstwirksamkeit deutlich negativer wahr als der Durchschnitt der Befragten. Dies zeigt sich bei der Bewertung der Kompetenz, eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu führen (ISWA), Regeln zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler für das Lernen zu motivieren. Die Mitarbeitenden schätzen die tagesschulinterne Ausrichtung auf gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung des Tageschulangebots, wie zum Beispiel Regeln und Qualitätskriterien für das Handeln, auch deutlich negativer ein als der Durchschnitt (INNZ). Diese sehr kritischen Bewertung der professionellen Kompetenzen und der inneren Organisation des Tagesschulangebots sind auch in der Arbeitszufriedenheit reflektiert, die im Tagesschulangebot 220 leicht unterdurchschnittlich ist. Die Auswertung der kollektiven Selbstwirksamkeit zeigt schliesslich, dass das Team der Tagesschulmitarbeitenden sich gegenseitig wenig Rückhalt in der pädagogischen Arbeit bieten kann und sich nicht als eingespielt und leistungsfähig erlebt (KSW).

Im Gegensatz dazu wird das soziale Klima im Umgang mit den Schülerinnen und Schüler (KLII) sowie die allgemeine Stimmung im Tagesschulangebot (KLIS) leicht positiver eingeschätzt als im Durchschnitt der teilnehmenden Mitarbeitenden. Das heisst, die Mitarbeitenden schätzen ihre Interaktionen mit den Kindern als stabil und freundlich, unterstützend und entgegenkommend ein. Sie können auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen.

Es wurden auch Fragen dazu gestellt, ob die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote mit der aktuellen Zusammenarbeitssituation zufrieden sind (ZK). Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 ein leicht positiveres Bild der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Im Durchschnitt schätzen die Mitarbeitenden die Kooperation mit der Schule als gelungen ein und haben positive Erfahrungen gesammelt. Die Förderorientierung der Zusammenarbeit (HZK_FO) bezieht sich auf Aspekte wie die Vereinbarung von Zielen zur besseren Förderung und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler sowie den Austausch

von Informationen und das gemeinsame Treffen von Entscheidungen. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 220 haben eine negativere Einstellung gegenüber der Förderorientierung der Kooperation als der Durchschnitt der Befragten. Die Koordinationsorientierung der Zusammenarbeit wird im Tagesschulangebot 220 aber deutlich positiver beurteilt als im Durchschnitt. Bei diesen Fragen geht es vor allem darum, inwiefern Ratschläge der unterrichtenden Lehrpersonen im Tageschulangebot berücksichtigt werden, wer für die Koordination der Zusammenarbeit zuständig ist und inwiefern zwischen dem Unterricht und dem Tagesschulangebot über gemeinsame und unterschiedliche Regeln kommuniziert wird.

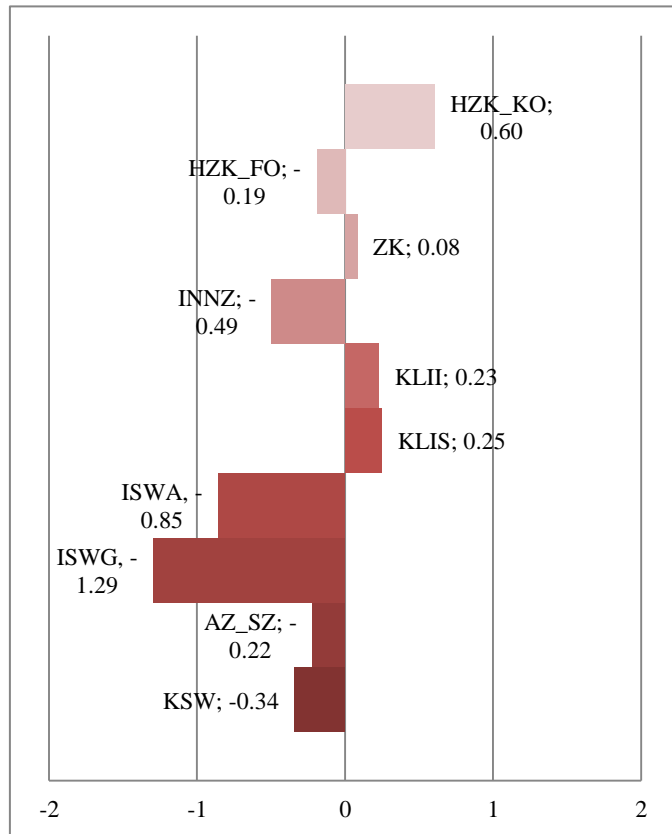


Abb. 34: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 220

HZK_KO= Koordinationsorientierung der multi. Kooperation
 HZK_FO= Förderorientierung der mult. Kooperation,
 ZK= Zufriedenheit mit der mult. Kooperation,
 INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele
 KLII = Klima – Interaktion, KLIS = Klima – Stimmung,
 ISWA= Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,
 ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe,
 AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit,
 KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit.

9.5.3.3.4 Pädagogische Praktiken

Die Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot zeigte, dass in verschiedenen Bereichen die pädagogischen Prozesse optimiert werden könnten. Die insgesamt Einschätzung der Qualität der pädagogischen Prozesse lag deutlich unter dem Durchschnitt der beobachteten Tagesschulangebote (Tagesschulangebot 220 = 110 erreichte Punkte; Durchschnitt = 180 erreichte Punkte; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang, Tabelle 10). Dies ist sowohl auf Aspekte der materiellen und räumlichen Ausstattung, wie auch auf die aktive Gestaltung der Betreuungssituationen im Tagesschulangebot zurückzuführen.

Tab. 76: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 220

Qualitätsauswertung HUGS		
Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	5
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	2
20	Künstlerisches Gestalten	5
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	4
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	2
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	2
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	3
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	2.33
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	3
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	4
35	Kooperation mit der Schule	2
	Kooperation Durchschnitt	3

Sozialpädagogische Aktivitäten:

Während des Beobachtungsnachmittags spielten die Schülerinnen und Schüler frei und gingen ihren individuellen Interessen nach. Diese pädagogischen Situationen wurden von den Mitarbeitenden nicht strukturiert. Nach dem Mittagessen beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich auf dem Pausenplatz. Die Mitarbeitenden initiierten keine gemeinsamen Spiele und motivierten die Schülerinnen und Schüler nicht, sich einer bestimmten Tätigkeit zu widmen. Aspekte der Autonomie und Selbstbestimmung werden in den Vordergrund gestellt. Die Voraussetzungen für das Mittagessen sind je nach Standort unterschiedlich. Zum Teil sind die Menüs nicht beeinflussbar und eher weniger auf die gesundheitlichen Bedürfnisse von Kindern abgestimmt. Grundsätzlich wird versucht, den verschiedenen Bedürfnissen gerecht zu werden, vor allem am Mittagstisch wo auch die jüngeren Kinder anwesend sind. Aufgrund der grossen Anzahl anwesender Schülerinnen und Schüler ist es nicht möglich, dass an allen Tischen Mitarbeitende anwesend sind. Dies erschwert die individuellen Gespräche zwischen Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern und damit auch die aktive Gestaltung der pädagogischen Situation. In den Tagesschulzimmern gibt es am Nachmittag verschiedene Möglichkeiten zum Basteln, es sind unterschiedliche Materialien zugänglich und die Schülerinnen und Schüler können sich damit frei beschäftigen. Es gibt weniger angeleitete, gemeinsame und über mehrere Wochen dauernde Bastelaktivitäten.

Schulpädagogische Aktivitäten: Die verschiedenen schulpädagogischen Themen, wie die Sprache, Mathematik oder die Naturwissenschaften werden im Tagesschulangebot 220 nicht in den pädagogischen Alltag integriert. Es sind einige Bücher und Spiele vorhanden, anhand derer entsprechende Erfahrungen und Verknüpfungen zum Lernstoff hergestellt werden könnten. Sprachförderung, zum Beispiel Geschichten vorlesen oder die Förderung des mathematisch-logischen Denkens in spielerischen Alltagssituationen sind im Tagesschulangebot 220 während des Besuchs nicht beobachtet worden. Im Qualitätsbeobachtungsinstrument wird bezüglich der schulpäda-

gogischen Aktivitäten hervorgehoben, dass eine aktive Ermunterung durch die Mitarbeitenden ein zentraler Qualitätsaspekt darstellt. Zum Beispiel können sich die Schülerinnen und Schüler ohne die Nachfragen, Unterstützung und Ermutigung durch die Mitarbeitenden nur schwer die einzelnen Themen erschliessen. Möglich wäre zum Beispiel die aktive Beaufsichtigung von Sprach- oder Logikspielen, sowie der Integration von Zählen, Nachsprechen oder Geschichten erzählen im Alltag.

Kooperation: In regelmässigen Sitzungen werden zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern und den organisatorischen Abläufen ausgetauscht. Im Alltag besteht wenig Kontakt zwischen den Mitarbeitenden. Auch direkte, informelle Absprachen oder persönliche Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden, die zum Beispiel während einer Kaffeepause möglich wären, wurden nicht beobachtet. Ausserdem sind Zuständigkeiten nicht klar aufgeteilt und die organisatorischen Abläufe sind wenig geplant. Der Informationsfluss wird dadurch erschwert. Viele Mitarbeitende sind ausschliesslich während der Essenszeit anwesend und sind nicht in die Betreuungsstrukturen und organisatorischen Abläufe im Tagesschulangebot eingebunden. Es gibt wenige Möglichkeiten für Interaktionen oder Absprachen mit unterrichtenden Lehrpersonen im selben Schulhaus. Auch während der Hausaufgabenbetreuung findet kein Kontakt zu den Mitarbeitenden der Schule statt und dieses Angebot hat keinen festen Anfangs- oder Endpunkt. Die Schülerinnen und Schüler kommen und gehen, wodurch es für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots schwierig ist, den Überblick über die Tätigkeiten und die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu behalten.

Im Tagesschulangebot 220 gibt es wenige strukturierte Angebote. Der Alltag ist rund um die Mahlzeiten und die Zeiten des schulischen Unterrichts organisiert. Sowohl sozialpädagogische, wie auch schulpädagogische Themen werden selten thematisiert und die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, ihre Freizeit eigenständig und autonom zu gestalten. Durch die Aufteilung auf die verschiedenen Standorte ist die Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eingeschränkt, es gibt auch wenige gemeinsame Zuständigkeiten oder Interessen mit den unterrichtenden Lehrpersonen, die eine Interaktion erfordern würden.

9.5.3.3.5 Soziale Struktur

Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten besteht im Tagesschulangebot 220 ein grosses Netzwerk von 34 aktiven Akteuren, die insgesamt 114 Verbindungen miteinander teilen. Zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots bestehen viele reziproke Verbindungen und das Netzwerk weist eine hohe Dichte auf. Wie die Abbildung 35 zeigt, bestehen zwei verschiedene Subnetzwerke, in denen die verschiedenen Akteure des Tagesschulangebots gut miteinander vernetzt sind. Die beiden Subnetzwerke bestehen aus Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (gelbe Quadrate) und Lehrpersonen, die zu einem gewissen Pensum auch im Tagesschulangebot tätig sind und gleichzeitig an der Schule arbeiten (rote Quadrate). Vor allem innerhalb des rechten Subnetzwerks sind viele Verbindungen reziprok (blaue Linien; siehe Abb. 35).

Nach McCabe (2014) ähnelt die Form des gesamten Netzwerks einer Kravattenfliege, das heisst, dass mehrere zentrale Akteure bestehen, die als lokale Brücken im Netzwerk wirken und die wichtigen Informationen weitergeben können. Die Visualisierung des sozialen Netzwerks zeigt, dass die zwei Subnetzwerke unterschiedliche Zusammenarbeitsstrukturen aufweisen. Im rechten Subnetzwerk sind die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eng miteinander vernetzt und es bestehen viele Verbindungen zur Tagesschulleitung (TF1). Sie ist die einzige Person, die den Kontakt mit den Schulleitungen (S1, S2) sucht und in Verbindungen zu fünf Lehrpersonen steht, die ansonsten nicht in das Netzwerk integriert sind. Die Akteure des linken Subnetzwerks sind weniger

stark miteinander verbunden. Es gibt einige Mitarbeitende, die zwischen den beiden Teams und der Tagesschulleitung Verbindungen herstellen, zum Beispiel TF13, TF2 oder T4. Sie werden sowohl von Personen des Linken, wie auch des rechten Teils des Netzwerks als Kontakte genannt. Die IF-Lehrperson (S17) steht auch mit beiden Subgruppen, wie auch mit der Tagesschulleitung im Austausch.

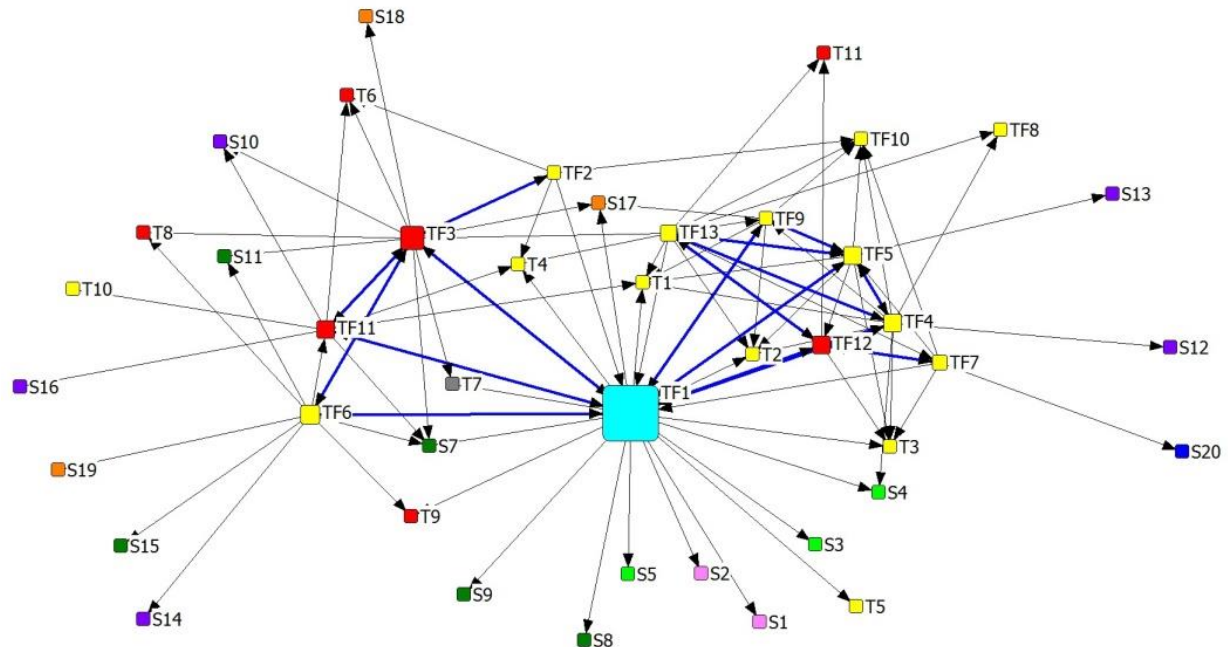


Abb. 35: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 220

Tab. 77: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungspersonen des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeitende des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Hellgrau	Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit Leitungsfunktion
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter-&Mittelstufe
Dunkelgrün	Lehrperson Oberstufe
Schwarz	Andere Lehrpersonen
Orange	IF Lehrperson
Blau	Schulsozialarbeit
Olive	Erziehungsberatung

Die Leitung des Tagesschulangebots nimmt im Netzwerk eine zentrale Position ein und weist die höchste Zentralität auf, sendet und empfängt am meisten Verbindungen (Knotenpunkt und Autorität). Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten ist die Zentralität des Netzwerks mit 11.43% hoch (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang). Dies wird insbesondere durch die zentrale Position der Leitungsperson bedingt, welche die höchste Betweenness-Zentralität aufweist, was durch die Grösse des Symbols repräsentiert wird.

Insgesamt zeigt die Darstellung der sozialen Struktur, dass die Leitungsperson des Tagesschulangebots für die Kohäsion des Netzwerks eine wichtige Rolle spielt. Ausserdem sind auch viele der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots aktiv in der Gestaltung von Verbindungen zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Es bestehen einige Verbindungen zwischen den Akteuren, die auch ohne die Verbindung zur Leitungsperson bestehen würden. Die Leitungsperson übernimmt die Aufgabe, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Subgruppen und auch weiteren isolierten Akteuren der Schule herzustellen.

9.5.3.3.6 Institutionalisation und Reflexion

Von der Leitungsperson des Tagesschulangebots 220 liegt leider kein Feedback beim Abschluss der Studie vor. Deshalb kann nicht nachvollzogen werden, inwiefern sich die Einstellungen der Mitarbeitenden und der Leitungsperson zur Kooperation über die Zeit verändert haben.

9.5.3.3.7 Diskussion des Fallportraits

Im Tagesschulangebot 220 wird der multiprofessionellen Kooperation zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und unterrichtenden Lehrpersonen wenig Innovationspotential zugeschrieben. Im Fokusgruppeninterview wird diskutiert, dass die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen, ausserhalb von Absprachen bezüglich der Hausaufgaben nicht unbedingt erwünscht ist und dafür auch wenige zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Mitarbeitenden berichten, dass sie zum Teil das Gefühl haben, den unterrichtenden Lehrpersonen eine Last zu sein und bezüglich ihrer professionellen pädagogischen Arbeit nicht anerkannt zu werden. Diese Aussagen im Fokusgruppeninterview werden durch die Resultate des quantitativen Fragebogens gestützt. Hier zeigt sich nämlich, dass die Bewertung der professionellen Kompetenz (individuelle Selbstwirksamkeit) negativ ist. Sie berichten, dass es ihnen nicht so gut gelingt, die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern oder die Gruppe der Schülerinnen und Schüler anzuleiten. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots grenzen im Fokusgruppeninterview ihre pädagogischen Tätigkeiten auch klar von schulpädagogischen Aktivitäten und Themen ab. Die Haltung im Tagesschulangebot gegenüber dem schulischen Unterricht ist dem Integrationsmodell zuzuordnen. Das heisst, dass sich die Mitarbeitenden die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht. Während des Beobachtungsnachmittags wurden weder sozialpädagogische, noch schulpädagogischen Aktivitäten durch die Mitarbeitenden klar strukturiert. Die Mitarbeitenden nehmen eine beobachtende Rolle ein und greifen selten aktiv in die Interaktionen und Spiele der Schülerinnen und Schüler ein. Das freie Spiel orientiert sich an den organisatorischen Rahmenbedingungen der Standorte.

Im Fokusgruppeninterview wird diskutiert, dass die multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen an die Tagesverantwortlichen der verschiedenen Standorte delegiert werde. Dies lässt sich anhand der sozialen Struktur im Netzwerk nachvollziehen. Es gibt zwei verschiedene Subnetzwerke die durch einzelne Personen mit einander verknüpft werden. Diese Personen wirken als Brücken zwischen den Subnetzwerken und ermöglichen den Informationsfluss ohne die direkte Beteiligung der Leitung des Tagesschulangebots. Schliesslich sind die Einstellungen der Tagesschulmitarbeitenden bezüglich der Förderorientierung und Zufriedenheit mit der Kooperation unterdurchschnittlich. Dies bestätigt die Haltung im Fokusgruppeninterview, dass einige der Mitarbeitenden sich für die unterrichtenden Lehrpersonen als Last wahrnehmen und gerne eine positive Kultur der Kooperation etablieren würden. Zwischen dem Tagesschulangebot und der Schule fehlt die gemeinsame pädagogische Grundhaltung, was während dem Fokusgruppeninterview thematisiert wird. Ebenso zeigt sich eine fehlende kollektive Innovationsbereitschaft im Team des Tagesschulangebot und auch eine geringe kollektiven

Selbstwirksamkeit.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots äussern im Fokusgruppeninterview unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule umgesetzt werden soll. Dies kann darauf hinweisen, dass auch ein geringes Innovationspotential für die multiprofessionelle Kooperation im Tagesschulangebot 220 besteht. Die Etablierung von gemeinsamen zeitlichen Gefässen für die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen sowie die Umsetzung von ziel- und fallorientierten, pragmatischen Absprachen könnte auf Basis des Fallportraits für das Tagesschulangebot 220 ein möglicher Weiterentwicklungsschritt darstellen.

9.5.3.4 Tagesschulangebot 312

Das Tagesschulangebot wurde 2010 gegründet und befindet sich in einem Neubau auf dem Schulareal. Die aktuelle Leitungsperson war aktiv am Bau und der Gestaltung der Räume beteiligt. In diesem Gebäude sind ausserdem auch einige Schulklassen untergebracht. Im Vergleich mit den anderen ausgewählten Fallbeispielen hat die Primarschule durchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler (430; Schuljahr 2011/2012) und der Anteil von fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler liegt bei 23%. Die Leitung des Tagesschulangebots schätzt die Verteilung dieser Gruppe im Tagesschulangebot ähnlich hoch ein. Im Schuljahr 2014/2015 waren insgesamt 65 Schülerinnen und Schüler beim Mittagessen anwesend. Das zweite Nachmittagsmodul ist deutlich stärker belegt als in anderen Tageschulangeboten. Es nehmen rund 35 Schülerinnen und Schüler daran teil (vgl. Tab. 7 im Anhang). Durchschnittlich sind 191 Schülerinnen und Schüler pro Woche in den verschiedenen Modulen angemeldet. Im Vergleich mit der Grösse der Primarschule zeigt sich, dass ein relativ grosser Teil (mehr als zwei Drittel) der Schülerinnen und Schüler regelmässig das Tagesschulangebot besuchen.

Das Team der Mitarbeitenden besteht beim ersten Erhebungszeitpunkt aus 20 Mitarbeitenden, von denen 11 als Lehrpersonen an derselben Schule unterrichten, vier Personen sind pädagogisch qualifiziert und vier Personen sind nicht pädagogisch qualifiziert. Geringe Unterschiede bestehen zum Durchschnitt der Befragten dahingehend, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 312 ein etwas höheres Pensum (31%; Durchschnitt=27.9%) und etwas weniger Erfahrung im Tagesschulangebot (4.6 Jahre; Durchschnitt=4.9 Jahre) haben. Die Erfahrung der Mitarbeitenden im Schuldienst ist mit 17.5 Jahren deutlich höher als der Durchschnitt.

Die Leitung des Tagesschulangebots hat ein durchschnittliches Leitungspensum (30%; Durchschnitt=31%), arbeitet etwas weniger in der Betreuung mit (16%; Durchschnitt=22%) und hat eine etwas grössere Erfahrung im Schuldienst (27 Jahre; Durchschnitt=21.3%) als der Durchschnitt der teilnehmenden Leitungspersonen.

9.5.3.4.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 312

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 312 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Bezüglich der Kooperation mit der Schule sind teilen die Mitarbeitenden grundsätzlich die Meinung, dass diese schon gut etabliert ist. Die Kooperation mit den Lehrpersonen wird als Innovationsstrategie verfolgt und der aktive Austausch mit unterrichtenden Lehrpersonen sowie die Übernahme von spezifischen Aufgaben stärken die professionelle Selbstwirksamkeit der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots.

Vor allem bei den Hausaufgaben wird der Austausch als sehr positiv und gegenseitig erlebt und scheint keine zusätzliche Belastung dazustellen. *„Also ich finde es SEHR schön, wenn man mit einfachsten Mitteln ähm so hin und her kommunizieren und eben zusammenarbeiten kann. Dass wir auch darauf reagieren können“* (#00:02:48-4# 312_7). Des Weiteren sind bei Anlässen der Schule auch die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots beteiligt. Dass ein grosser Anteil der Schülerinnen und Schüler der Schule auch das Tagesschulangebot besuchen, wird als förderlich für die Kooperation mit der Schule wahrgenommen, weil dadurch für alle unterrichtenden Lehrpersonen ein Grund für die Zusammenarbeit mit dem Tagesschulangebot besteht. *„Es ist jetzt dieses Jahr auch das erste Jahr so, dass auch aus jeder JEDER Klasse in [Dorf] mindestens ein Kind bei uns ist. Das ist Premiere. Und das ist aber auch ein Anlass dafür, dass man jetzt auf alle zugehen kann. Und wirklich sagen kann, es kann sich niemand mehr heraushalten und sagen, es geht mich nichts an.“* (#00:17:47-8#

312_39). Die Mitarbeitenden sind der Meinung, dass bezüglich der Hausaufgaben Zusammenarbeit zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Tagesschulmitarbeitenden noch eine engere Verbindung entstehen kann, unter der Voraussetzung, dass sich die beiden Parteien auch kennen und im informellen Rahmen treffen können. *„Ich denke, die Voraussetzung ist schon, dass man sich ein bisschen kennt und einander mal ein bisschen begegnet, so das Schwellen abgebaut werden können“* (#00:03:38-2#312_8). Die Leitung des Tagesschulangebots plant, ihre Angebote und Aktivitäten bei den unterrichtenden Lehrpersonen besser bekannt zu machen und an der Lehrerkonferenz vorzustellen. Die Küche im Tagesschulangebot wird auch als eine gute Möglichkeit empfunden, einen Kontakt mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu initiieren, zum Beispiel, wenn diese die Küche mit ihrer Klasse nutzen, oder am Mittagessen teilnehmen möchten.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Im Fokusgruppeninterview wird ersichtlich, dass sowohl das Approbations-, als auch das Integrationsmodell als Position des Tagesschulangebots zum schulischen Unterricht vertreten wird. Die Mitarbeitenden diskutieren, dass unterrichtende Lehrpersonen den Beitrag, den das Tagesschulangebot leistet grundsätzlich sehr schätzen, zum Beispiel in der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten und oder bei den Hausaufgaben. Die Sprachförderung im Tagesschulangebot ist ein Projekt, in welchem Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund zum Beispiel während der Hausaufgabenbetreuung individuell gefördert werden. *„Also von der Schulleitung bin ich angefragt worden, ob ich einem portugiesisch sprechenden Mädchen Deutschunterricht geben möchte und ihr einfach mit der Sprache helfen möchte. Und das klappt gut. Ab und zu bekomme ich eine E-Mail, in welcher sie sagen, was gut ist oder was ich machen könnte oder wenn sie mich am Nachmittag sehen. Das ist für mich sehr positiv“* (#00:00:57-6#312_3). Durch dieses Angebot erfährt die Mitarbeitende des Tagesschulangebots eine hohe Wertschätzung durch die Lehrpersonen der Schule. Es werden im Gespräch verschiedene Situationen beschrieben, die zeigen, dass die Arbeit im Tagesschulangebot nicht nur auf Helfen und Unterstützen fokussiert ist, sondern auch teilweise konkrete Förderung beinhaltet. Die Arbeit der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots wird von unterrichtenden Lehrpersonen geschätzt und diese suchen auch den individuellen Kontakt. Oft fungiert die Leitungsperson als Vermittlungsperson zwischen den Parteien; im folgenden Beispiel durch die Initiation des Austausches von Zusatzblättern: *„Was auch schön ist, sind die Zusatzblätter, die wir zum Teil von den Lehrpersonen bekommen, um die Hausaufgaben zu machen. Das sind einfach noch so zusätzliche Inputs für uns. Das ist eigentlich auch etwas Tolles“* (#00:02:31-7#312_6).

Bei den unterrichtenden Lehrpersonen ist somit eine hohe Bereitschaft vorhanden, das Tagesschulangebot als wichtigen Partner anzuerkennen. Sie begleiten teilweise Schülerinnen und Schüler zum Mittagessen, haben Mitarbeitende des Tagesschulangebots eingeladen auch in Projektgruppen der Schule mitzuarbeiten und der informelle Austausch, zum Beispiel im Treppenhaus, wird als positiv wahrgenommen.

Öfter finden in diesem informellen Rahmen kurze Absprachen statt, die nicht nur die Hausaufgaben, sondern teilweise auch das Verhalten und Befinden der Schülerinnen und Schüler betreffen. Die Leitung des Tagesschulangebots ist sehr stark in Aspekte, die die Tagesschule als Gesamtinstitution betreffen involviert, zum Beispiel in der Gesamtleitung oder in der 10 Uhr Pause, wo sie die Anliegen des Tagesschulangebots vertritt. Auch von der Gesamtleitung wird der Beitrag des Tagesschulangebots zum Lernen der Schülerinnen und Schüler als wertvoll wahrgenommen, zum Beispiel bezüglich Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder bei der Früherkennung von besonderen Bedürfnissen (#00:08:04-6#312_21). Es wird auch eine Situation beschrieben, wo die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots dazu beitragen konnten, gemeinsam mit den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit eine Lösung für die Schwierigkeiten mit einem Kind zu finden: *„Es gab auch schon das.*

Dass (.) Lehrpersonen bei einem Kind ein ungutes Gefühl gehabt haben. Aber nicht so recht gewusst haben was. So ein bisschen diffus. Und haben dann mal mit mir Kontakt aufgenommen. Gefragt, du wie ist denn das Kind bei euch? Und nachher ist herausgekommen, dass wir genau gleich ein diffus-ungutes Gefühl gehabt haben. Und dann sind wir zusammen zum Schulsozialarbeiter und dann haben wir zusammen angeschaut [usknübelt]. Er hat uns dann auch mit Informationen versorgt, wo wir dann gemerkt haben, AHA DESWEGEN ist das Kind so. Oder. Also solche Dinge geschehen recht häufig. Eigentlich zunehmend. [Ja. Zunehmend]. Jetzt gerade der Schulsozialarbeiter kommt VIEL auf uns zu [Viel mehr, ja.]“ (3#00:10:22-5# 312_26). Dieses Zitat bestätigt, dass die unterrichtenden Lehrpersonen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots in Fragen der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler als wichtige Partner wahrnehmen.

Im Fokusgruppeninterview wird ersichtlich, dass positive Kontakte zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Tagesschulangebot bestehen, die von beiden Akteuren aktiv genutzt werden. Die Zusammenarbeit ist geprägt von gegenseitiger Akzeptanz, Wertschätzung der Arbeit und professionellem Respekt zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen. Im Alltag werden viele positive Erfahrungen mit der multiprofessionellen Kooperation berichtet, welche die professionelle Kompetenz der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots hervorheben und unterstützen. Die unterrichtenden Lehrpersonen und die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots engagieren sich gemeinsam für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Somit wird das Tagesschulangebot zu einem wichtigen Kooperationspartner.

9.5.3.4.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nutzen häufig ihre zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit innerhalb des Teams. Direkte, informelle Kooperationen mit den unterrichtenden Lehrpersonen finden etwas weniger häufig statt. Wie die Abbildung 36 zeigt, sind inhaltliche oder pädagogisch orientierte Sitzungen häufiger, als Sitzungen zu administrativen Themen. Laut den Mitarbeitenden werden diese einmal monatlich durchgeführt. Monatlich finden auch informelle Absprachen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen statt.

Die Abbildung 36 zeigt, dass die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots mit dem Durchschnitt der Teilnehmenden vergleichbar ist (vgl. Tab. 8 im Anhang). Spannend ist, dass die Leitungsperson weniger häufig als die Mitarbeitenden an administrativen Besprechungen innerhalb des Tagesschulangebots teilnimmt. Die Mitarbeitenden nennen deutlich weniger häufig als der Durchschnitt, dass sie an Konferenzen der Schule teilnehmen, jedoch sind sie deutlich häufiger in pädagogischen Sitzungen anwesend (siehe Abbildung 36). Dabei kann es sich zum Beispiel um runde Tische handeln, an denen unterrichtende Lehrpersonen der Schule und Mitarbeitende des Tagesschulangebots präsent sind. Für den formellen Austausch wendet die Leitungsperson des Tagesschulangebots einmal monatlich Zeit auf. Es zeigen sich auch weitere deutliche Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden und der Leitungsperson. Während die Leitungsperson keinen informellen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen angibt, ist sie monatlich in Schulkonferenzen, administrativen und inhaltlich orientierten Sitzungen anwesend. Sie ist auch die einzige Person, die mit der Schulleitung in persönlichem Kontakt steht. Von den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots fehlen die Angaben zur Kooperation mit der Schulleitung. An ausserschulischen Netzwerken nehmen dann aber wieder auch die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots teil.

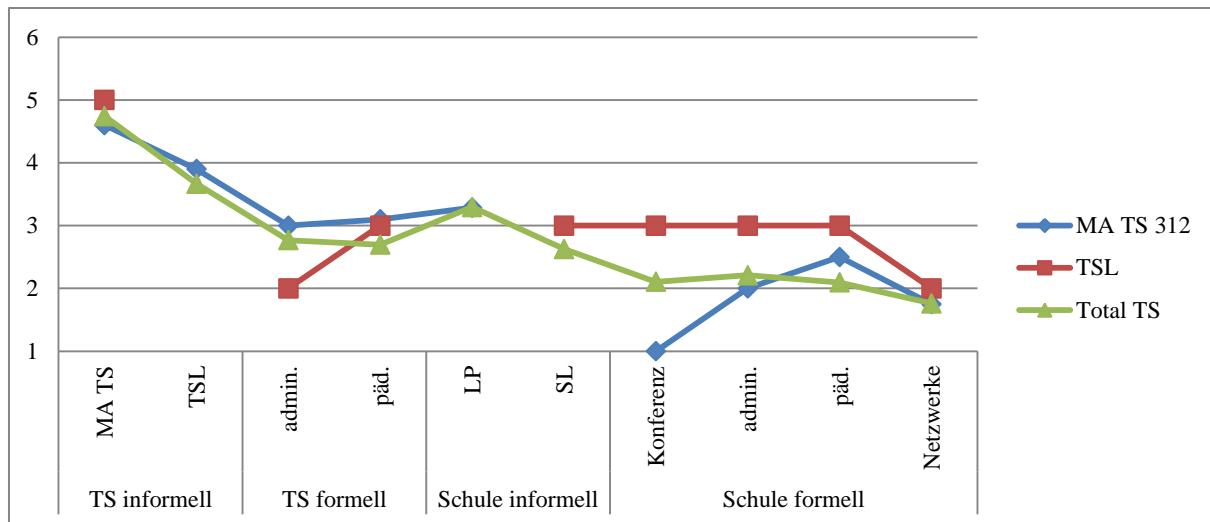


Abb. 36: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 312

Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3 = einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5 = einmal täglich, 6 = mehrmals täglich
 Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 10, Tagesschulleitung = 1; Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

9.5.3.4.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Im Tagesschulangebot 312 werden die Einstellungen und Ausgangsbedingungen von den Mitarbeitenden grundsätzlich positiver als im Durchschnitt der Teilnehmenden der Studie. Vor allem bezüglich der individuellen Selbstwirksamkeit (ISWA/ISWG) sind die Bewertungen der Mitarbeitenden aus dem Tagesschulangebot 312 deutlich positiver. Bezüglich der Aufgabe Gruppen von Schülerinnen und Schüler anzuleiten und gemeinsame Regeln zu verankern (ISWG), nehmen sich die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 312 als sehr kompetent wahr. Ebenso verhält es sich auch bezüglich den Fragen, ob sich die Mitarbeitenden kompetent fühlen, das Lernen und die Aktivität der Schülerinnen und Schüler zu fördern (ISWA).

Die Mitarbeitenden haben auch positive Bewertung der kollektiven Selbstwirksamkeit. Das heisst sie glauben, dass sie durch gemeinsame Werte und die Koordination ihres Handelns erfolgreich sein können. Sie erleben sich als gut eingespieltes Team (KSW). Des Weiteren sind die Mitarbeitenden sehr stark zielorientiert und zeigen eine hohe Innovationsbereitschaft (INNZ). Das heisst, es bestehen aus

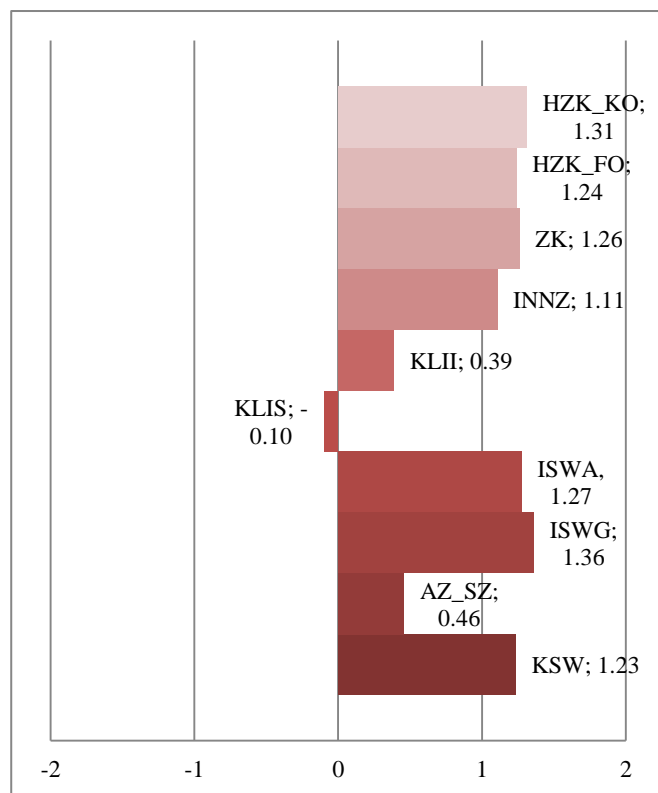


Abb. 37: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte der Tagesschulangebot 312

HZK_KO= Koordinationsorientierung der multi. Kooperation
 HZK_FO= Förderungsorientierung der multi. Kooperation,
 ZK= Zufriedenheit mit der multi. Kooperation,
 INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele.
 KLII = Klima – Interaktion; KLIS = Klima – Stimmung, ,
 ISWA= Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,
 ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe, AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit,
 KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit,

der Sicht der Mitarbeitenden klare Richtlinien für ihr pädagogisches Handeln. Die Mitarbeitenden schätzen auch ihre Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ) hoch ein. Die allgemeine Stimmung (KLIS) wird etwas weniger positiv eingeschätzt als der Durchschnitt. Das Klima der Interaktion schätzen die Mitarbeitenden aber positiver ein (KLII).

Im Vergleich mit allen Befragten, haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 312 ein positiveres Bild ihrer Zusammenarbeit (ZK) mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Sie empfinden die Kooperation als sehr wirksam, sie gelingt gut und ist sowohl ziel- (HZK_FO) wie auch koordinationsorientiert (HZK:_KO).

9.5.3.4.4 Pädagogische Praktiken

Die Qualität der pädagogischen Praktiken und Prozesse wurde am Beobachtungsnachmittag sehr positiv wahrgenommen. Das Tagesschulangebot 312 liegt mit 225 erreichten Punkten deutlich über dem Durchschnitt der beobachteten Tagesschulangebote (Durchschnitt = 180,5 erreichte Punkte; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang, Tabelle 10). Im Tagesschulangebot 312 sind am Nachmittag sehr viele verschiedene Aktivitäten möglich, die auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind.

Tab. 78: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 312

Qualitätsauswertung HUGS		
Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	6
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	7
20	Künstlerisches Gestalten	5
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	6
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	6
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	4
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	4
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	4.67
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	7
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	7
35	Kooperation mit der Schule	3
	Kooperation Durchschnitt	5.67

Sozialpädagogische Aktivitäten: Im Tagesschulangebot gibt es vielfältige Möglichkeiten für freies Spiel. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Gruppen und Spielkameraden selber. Es gibt vor allem Möglichkeiten für Aktivitäten in Kleingruppen. Im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten gibt es oft neben dem freien Spiel Angebote, die von den Mitarbeitenden gestaltet werden. Das Mitmachen ist freiwillig und wird vom Interesse der Kinder gesteuert. Diese Angebote – wie zum Beispiel das gemeinsame Spielen im Jugendraum – werden durch die Mitarbeitenden geplant und aktiv gestaltet und ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich alleine zu beschäftigen, sie werden aber dazu animiert, dass sie sich einer konkreten Beschäftigung zuwenden. Auch beim Mittagessen ist eine klare Organisation und Strukturierung durch die Mitarbeitenden ersichtlich. Die Schülerinnen und Schüler werden zum Essen in verschiedene altersgetrennte Gruppen aufgeteilt. Zur Organisation des Ablaufs sind verschiedene Routinen geläufig, zum Beispiel Rituale vor dem Schöpfen und Essen oder klare Rollenverteilungen für den Abwasch. Während dem Essen entstehen viele Gespräche zwischen den Schülerinnen und Schülern und mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots. In den Räumen des Tagesschulangebots sind zahlreiche Materialien zum Basteln vorhanden, die von den Schülerinnen und Schülern

selbstständig genutzt werden können. Gemeinsame und länger andauernde Bastelaktivitäten sind nicht unbedingt im Zentrum der Aktivitäten des Tagesschulangebots.

Schulpädagogische Aktivitäten: Im Tagesschulangebot gibt es schon viele Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die mit Sprache zu tun haben. Eine Mitarbeitende liest zum Beispiel mit den Kindern eine Geschichte, es wird gemeinsam gelesen und Diktate geübt. Während den Hausaufgaben kümmern sich die Mitarbeitenden speziell um Kinder, die sprachliche Schwierigkeiten haben. Wenn die Schülerinnen und Schüler beim Sprechen Fehler machen, werden sie von den Mitarbeitenden korrigiert und die Mitarbeitenden fragen weiterführende und vertiefende Fragen, die die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen sich sprachlich weiterzuentwickeln. Ausserdem gibt es auch verschiedene Sprachspiele und viel Lesematerial, mit dem sich die Kinder individuell und auch mit Unterstützung der Mitarbeitenden beschäftigen. Im Tagesschulangebot gibt es einige Aktivitäten zu Mathematik und logischem Denken. Zum Beispiel gibt es einige Spiele, durch die das logische Denken gefördert werden kann (z.B. Schach). Die Mitarbeitenden ermutigen die Kinder zum Beispiel bei der Vorbereitung des Zvieris mitzuhelfen und Teller abzuzählen. Die Mitarbeitenden unternehmen mit den Schülerinnen und Schülern einige Ausflüge, während denen sie Naturerfahrungen sammeln können. Ausserdem bietet auch der Aussenbereich (Sandkasten etc.) einige Möglichkeiten für Naturerfahrungen und es gibt verschiedene Bücher und Hefte zur Naturphänomenen oder Tierarten. Die schulpädagogisch orientierten Aktivitäten im Tagesschulangebots sind auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Die Mitarbeitenden sind bemüht, unterschiedliche Möglichkeiten für die Förderung zu nutzen und möglichst anregende Lernsituationen zu gestalten. Zum Beispiel wird diese Förderorientierung während der Hausaufgabenbetreuung sichtbar, die so strukturiert ist, dass optimale Bedingungen für das Lernen und für weitere Entwicklungen und Erfahrungen vorherrschen. Die jüngeren Kinder machen die Hausaufgaben gerade zu Beginn des Nachmittags in einem separaten Raum. Zwei Schüler machen ihre Hausaufgaben in einem kleinen Zimmer, weil sie sich schlecht konzentrieren können. Dort werden diese zwei Jungen auch beaufsichtigt. Die Mitarbeiterin hilft ihnen dabei, sich zu konzentrieren. In einem anderen Zimmer übt eine Mitarbeiterin mit einer kleinen Gruppe von jüngeren Kindern das Vorlesen. Diese Kinder brauchen eine etwas engere Betreuung, weil sie noch nicht so gut Deutsch können. Man merkt, dass sich die Mitarbeitenden sehr um eine individuelle Betreuung der Hausaufgaben kümmern und es ihnen wichtig ist, dass sie die persönlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen können. Nach dem Zvieri gibt es eine zweite Phase für Hausaufgaben. Diese werden dann in zwei Gruppenräumen erledigt. Auch hier ist die Betreuung sehr individuell. Für ungefähr 15 Kinder sind zwei bis drei Mitarbeitende anwesend. Sie reagieren sehr rasch und kompetent auf Störungen.

Kooperation: Die detaillierte Planung der Aktivitäten und Strukturierung des Tagesablaufs im Tagesschulangebot bringt zusätzlichen Bedarf für Absprachen zwischen den Mitarbeitenden. Die Verantwortlichkeiten sind sehr bewusst aufgeteilt und werden auch klar kommuniziert. Die Interaktion zwischen den Mitarbeitenden ist sehr positiv, man hilft sich gegenseitig und es herrscht ein angenehmer Austausch im Team. Während der täglichen Kaffeepause werden Planungsfragen diskutiert, zum Beispiel was am Nachmittag gemacht wird und wer der Mitarbeitenden welche Aufgaben und Funktionen übernimmt. Es werden aber auch kurz Schwierigkeiten vom Morgen, in der Organisation oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern angesprochen. Es gibt ausserdem regelmässige Teammeetings, bei welchen nicht nur das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Planung der Aktivitäten und die pädagogischen Grundsätze diskutiert werden. Es gibt noch eher wenig individuellen Austausch zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehr-

personen der Schule. Es gibt einige Tür-und-Angel-Gespräche sowie informellen Austausch. Systematische Möglichkeiten – wie zum Beispiel formelle Sitzungen oder Weiterbildungen – für einen Kontakt zwischen den Mitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen gibt es jedoch nicht. Ein Grossteil der Kommunikation findet über die Leitungspersonen statt. Im Bereich der Hausaufgaben ist die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen schon gut etabliert. Absprachen geschehen aber nicht nur im direkten Kontakt, sondern anhand von schriftlicher Kommunikation (Emails, Pendelhefte).

Im Tagesschulangebot 312 werden die pädagogischen Prozesse bewusst gestaltet. Die sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler ist im Vergleich mit den anderen Tagesschulangeboten einzigartig. Es wird viel Wert auf die Förderung und die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gelegt. Die Möglichkeiten für freie Spielaktivitäten und das Mittagessens sind auch positiv aufgefallen. Diese bewusste Strukturierung des Alltags erfordert einige Koordination und Absprachen innerhalb des Tagesschulteams. Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bei den Hausaufgaben bedingt Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Anhand der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 312 wird ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Selbstverständnis und Rolle der Mitarbeitenden in der Unterstützung der Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern bestehen kann.

9.5.3.4.5 Soziale Struktur

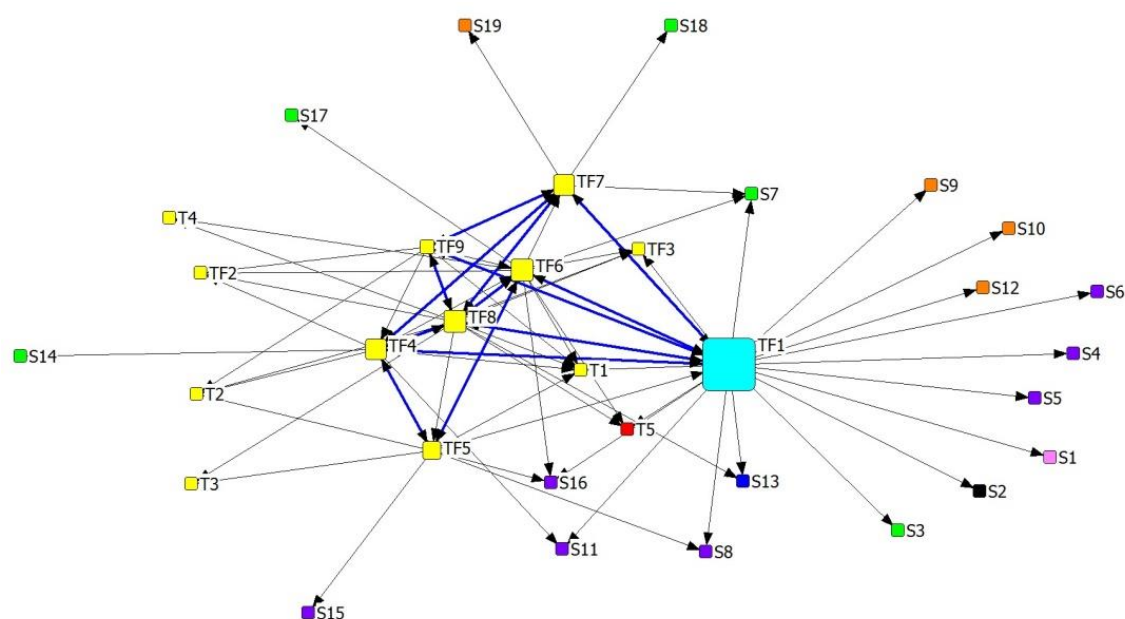


Abb. 38: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 312

Tab. 79: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungspersonen des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeitende des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter- & Mittelstufe
Schwarz	Andere Lehrpersonen
Orange	IF Lehrperson
Blau	Schulsozialarbeit

Die soziale Struktur zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ist durch die zentrale Position der Leitungsperson des Tagesschulangebots 312 geprägt (vgl. Abb. 38). Insgesamt sind 27 Akteure im Netzwerk präsent (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang). Die Leitung des Tagesschulangebots (TF1) ist gleichzeitig die wichtige Autorität und der wichtigste Knotenpunkt im Netzwerk. Das heisst, sie wird oft von ihren Mitarbeitenden kontaktiert, wenn Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bestehen. Andererseits pflegt sie aber auch den Kontakt mit allen Mitarbeitenden und nutzt deren pädagogische Expertise. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind untereinander gut vernetzt und nennen sich gegenseitig als Kontakte, wenn Fragen bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler bestehen. Die Abbildung 38 zeigt anhand der blau eingefärbten Linien, dass die meisten Mitarbeitenden eine reziproke Verbindung zur Leitungsperson (TF1) teilen. Ausserdem ist auch die Kohäsion zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots (gelbe Quadrate) sehr hoch und es bestehen hauptsächlich reziproke Verbindungen. Das heisst, dass sich die Mitarbeitenden gegenseitig als wichtige Unterstützungspersonen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Im Netzwerk ist nur eine Person präsent, die sowohl im Tagesschulangebot, als auch in der Schule tätig ist (T5). In drei Schritten (Diameter) sind alle Akteure des Netzwerks erreichbar, was die Verbreitung und Weitergabe von Wissen erleichtern kann (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang).

Wenn die Leitung des Tagesschulangebots nicht Teil des Netzwerks wäre, dann würden insgesamt 9 Kontakte für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler verloren gehen. Vor allem die drei IF-Lehrpersonen (S9, S10, S12) und die Leitungspersonen (S1, S2) wären dann nicht mehr Teil des Netzwerks. Trotzdem haben die Mitarbeitenden noch Zugang zu Informationen aus der Schule, denn sie pflegen einen Austausch zu Kindergarten- und Primarlehrpersonen. Diese Mitarbeitenden (TF5, TF7) sind zentrale Akteure in der Weitergabe von Informationen, weil sie oft auf den Kommunikationswegen zwischen Personen liegen.

9.5.3.4.6 Institutionalisation und Reflexion

Nach Abschluss der Studie reflektiert die Leitung des Tagesschulangebots den Stellenwert der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Aus ihrer Sicht bietet diese „sehr grosse Chancen“ und ist somit als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 312 präsent. Ausserdem stellt die Leitungsperson fest, dass die Kooperation vom Tagesschulangebot ausgehen muss, damit diese aktiv gestaltet werden kann: *„Ich erkannte, dass es [das Tagesschulangebot] ist, welches in geeigneter, liebenswürdiger Form auf die Schule zugehen muss. Abwarten bringt keine Verbesserungen, aktives leicht hartnäckiges Mitreden und Gestalten hingegen schon“*. Für die Leitung ist es wichtig, die gemeinsame Vision und Lernkultur von Tagesschulangebot und Schule sowie die gegenseitige Anerkennung der professionellen Akteure zu ermöglichen. Dazu sollen beide Organisationen Kenntnis über die Tätigkeiten der anderen Organisation haben und sich im Alltag gegenseitig unterstützen: *„Es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht, immer mit dem Ziel, die Situation für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern“*.

Die Leitung des Tagesschulangebots setzt sich als Teil der Schulleitung und in der Schulkommission für die Anliegen des Tagesschulangebots ein und bemüht sich darum, dass das Tagesschulangebot gleich behandelt wird wie die Schule. In der Kommunikation mit den Behörden stösst die Leitungsperson immer wieder auf Ablehnung und der Wahrnehmung des Tagesschulangebots als „Hütendienst“: Deshalb war es für sie ein wichtiger Erfolg, dass die Anliegen des Tagesschulangebots in der Schulordnung schriftlich festgehalten werden. Ausserdem sollen im geplanten Schulprogramm spezifische Kooperationsgefässe für den Austausch zwischen Kindergarten und Primarstufe definiert werden. Im Tagesschulangebot 312 fand im Verlauf der Studie eine stärkere

Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation statt. In Zukunft soll diese als Teil der Qualitätsentwicklung im Tagesschulangebot auch evaluiert werden.

In Bezug auf die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots nennt die Leitung, dass direkte Kooperationen aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen eher selten stattfänden, obwohl eigentlich ein gegenseitiges Interesse vorhanden wäre, da sich auch das Bewusstsein, dass die Kooperation wichtig ist auch bei den Mitarbeitenden verändert habe. Für solche vertieften, pädagogischen Diskussionen zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen fehle aber die Zeit. Die Leitung des Tagesschulangebots nennt abschliessend, dass der Betrieb und das Personalmanagement in den beiden Institutionen grundsätzlich verschieden sei, weil unterrichtende Lehrpersonen einen Auftrag haben, mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zu kooperieren, während dies für Mitarbeitende des Tagesschulangebots nicht zum Berufsauftrag gehört: *„Die Kooperation Tagesschul[angebot] und Schule ist ein recht zäher Prozess. Wenn nicht Einzelpersonen interessiert und aktiv daran arbeiten, passiert wenig. Für eine Kooperation zwischen Schule und Tagesschul[angebot] überall im Kanton fehlen verpflichtende Vorgaben und vielerorts auch die notwendigen Bedingungen“*.

9.5.3.4.7 Diskussion

Im Tagesschulangebot 312 kann die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie verstanden werden. Im Fokusgruppeninterview wurde genannt, dass der Austausch zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen als Gewinn wahrgenommen wird. Dabei sind es aber weniger die monatlich bis wöchentlich stattfindenden informellen Gespräche, sondern eine grundsätzliche Wertschätzung der Arbeit und die daraus resultierenden organisatorischen Verbindungen, die zu einer positiven Wahrnehmung der Kooperation beitragen. Zum Beispiel wird im Fokusgruppeninterview sowie im Reflexionsbogen betont, dass im Tagesschulangebot das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen sollen. Dieser Fokus hat sich in der Schulentwicklungsforschung als zentrales Merkmal der Schulentwicklung (Holtappels, 2003; Willems & Becker, 2015) erwiesen. Die gegenseitige professionelle Wertschätzung zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen ist eine wichtige Grundlage dafür, dass gemeinsame Ziele definiert und verfolgt werden, die das Handeln im Alltag anleiten.

Die Leitungsperson wird als wichtige Koordinationsperson wahrgenommen. Zum Beispiel wird im Fokusgruppeninterview beschrieben, dass die Leitung des Tagesschulangebots regelmässig den Austausch mit der Schulleitung in informellen Gefässen pflegt. Sie nutzt ihre zeitlichen Ressourcen, um an verschiedenen Sitzungsgefässen teilzunehmen. Diese wichtige Funktion in den formellen Gefässen wird im Reflexionsbogen konkretisiert. Die Leitungsperson versteht sich als Teil der Schulleitung und ist an allen administrativen und pädagogischen Sitzungen genauso vertreten, wie die anderen Leitungspersonen der Schule. Ausserdem erweist sich die Leitungsperson in der sozialen Struktur als wichtige Autorität im Netzwerk, indem sie verschiedene Verbindungen zu unterrichtenden Lehrpersonen der Schule aufrechterhält und auch als einzige Person des Tagesschulangebots Informationen aus der Schulleitung an die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots weitergeben kann.

Direkte Formen der Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden und unterrichtenden Lehrpersonen werden seltener umgesetzt. Etwa monatlich tauschen sie sich in informellen Gefässen mit unterrichtenden Lehrpersonen aus. Für vertiefte Kooperation fehlen laut dem Reflexionsbogen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Die Auswertung der Fragebogendaten zeigt, dass die Einstellungen der Mitarbeitenden bezüglich Koordinations- und Förderorientierung der Kooperation deutlich positiver sind als in den anderen Tagesschulangeboten. Dies könnte darauf hinweisen, dass ein Potential für die Verstärkung der Kooperation besteht, wenn genügend zeitli-

che Ressourcen vorhanden wären. Im Team der Mitarbeitenden werden die meisten Bedingungen der multiprofessionellen Kooperation im Vergleich zum Durchschnitt aller Teilnehmenden der Studie deutlich positiver beurteilt. Die Mitarbeitenden nehmen sich als kompetent im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wahr und bewerten ihre Innovationsbereitschaft im Tagesschulangebot überdurchschnittlich positiv.

Die multiprofessionelle Kooperation ist im Tagesschulangebot 312 eine mögliche Innovationsstrategie, das heisst die Mitarbeitenden sind sich bewusst, dass eine inhaltliche und organisatorische Abstimmung mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu einer positiven Entwicklung der Qualität des Tagesschulangebots beitragen kann. Für diese Einstellung zur Kooperation ist die gegenseitige Akzeptanz, das Vertrauen und Respekt grundlegend. Im Tagesschulangebot 312 wurde im Verlauf der Studie ein Institutionalisierungsprozess der multiprofessionellen Kooperation eingeleitet. Welche Formen der Zusammenarbeit zielführend sind wird aktuell immer wieder, auch mit den Akteuren der Schule, diskutiert. Der Innovationsprozess ist auch im Tagesschulangebot 312 nicht abgeschlossen, obwohl schon sehr viele positive Tendenzen hin zu einer gemeinsamen pädagogischen Praxis zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des Tagesschulangebot bestehen.

9.5.3.5 Tagesschulangebot 313

Das Tagesschulangebot 313 befindet sich im Erdgeschoss der Primarschule. Die Räume sind in Küche, zwei Essbereiche für die älteren Schülerinnen und Schüler und das Gruppenzimmer für die jüngeren Kinder aufgeteilt. An den grossen Wintergarten grenzt ein Aussenbereich und die gesamte Schulanlage inklusive Turnhallen dürfen mitgenutzt werden. Ein neues Bauprojekt wurde lanciert, damit für die Mittagessen mehr Platz zur Verfügung steht. Die Schülerinnen und Schüler werden von verschiedenen Standorten in das Tagesschulangebot begleitet. An einem zweiten Standort findet am Nachmittag auch ein zusätzliches Betreuungsangebot statt, welches stärker auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Das Tagesschulangebot befindet sich in einer urbanen Gemeinde und gehört zu einer mittelgrossen Primarschule (471 Schülerinnen und Schüler, BiEv, 2012). Der Anteil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler liegt in der Gemeinde bei 26%, was nach Einschätzung der Leitungsperson auch der Verteilung im Tagesschulangebot entspricht. Das Tagesschulangebot 313 ist mit 108 Schülerinnen und Schülern gross und vor allem am Mittag (n=52) und im zweiten Nachmittagsmodul (n=33) gut ausgelastet (vgl. Tab. 7 im Anhang).

Insgesamt sind 19 Personen im Tagesschulangebot tätig. Davon sind über die Hälfte der Mitarbeitenden ausgebildete Lehrpersonen (n=11), drei Personen haben eine pädagogische Qualifikation und vier Personen haben einen anderen professionellen Hintergrund. Die Mitarbeitenden haben ein deutlich höheres Anstellungspensum (TS 313: 49.67%; Durchschnitt: 27.89%) und deutlich mehr Erfahrung mit der Arbeit im Tagesschulangebot (11.5 Jahre) als der Durchschnitt der Befragten (4.86 Jahre). Die Leitungsperson ist zu 28% (Durchschnitt=24.9%) in der Betreuung und zu 15% (Durchschnitt=31%) in der Leitungsfunktion engagiert. Somit steht der Leitungsperson deutlich weniger Zeit für die Wahrnehmung von Führungsaufgaben zur Verfügung als anderen Tagesschulleitungen. Im Vergleich mit dem Durchschnitt hat sie weniger Erfahrung im Schuldienst (7 Jahre; Durchschnitt= 21.3 Jahre) und im Tagesschulangebot (3 Jahre; Durchschnitt=5.8 Jahre).

9.5.3.5.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 313

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 313 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Bezüglich der multiprofessionellen Kooperationen mit den unterrichtenden Lehrpersonen sind die Mitarbeitenden im Tagesschulangebot 313 skeptisch und der aktuell umgesetzte Umfang an Kooperation wird als ausreichend empfunden. Diese Kooperation wird nicht als Innovationsstrategie wahrgenommen, sondern eher bezüglich Aufwand und Ertrag hinterfragt. Im praktischen Alltag findet die Zusammenarbeit beim Abholen der Kindergartenkinder und bezüglich Schülerinnen und Schülern mit besonderem Betreuungsbedarf statt. Hier werde die Zusammenarbeit teilweise aktiv gesucht, damit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung gefördert und begleitet werden können. Die Zusammenarbeit soll freiwilligen Charakter haben, damit diese nur bei Bedarf stattfinden kann: *„Ich habe das Gefühl, wenn man die Leute so verpflichtet zu solchen Sachen. Ich weiss nicht, wie viel dass das bringt. Mich dünkt, man macht schon so viel. Wenn man nachher mit einem solchen Vorschlag kommt, dann stösst man nicht auf grosse Begeisterung“* (#00:10:04-9#313_30). Einiger Austausch entsteht zum Beispiel aus Eigeninitiative, wenn es um das Erledigen der Hausaufgaben geht. Jedoch sind die Meinungen der Mitarbeitenden unterschiedlich. Absprachen mit den unterrichtenden Lehrpersonen, die einmal monatlich stattfinden werden als ausreichend beschrieben und es besteht wenig Motivation für eine zusätzliche Intensivierung der Kooperation. Ein konkretes Gefäss für die Zu-

sammenarbeit wird als wenig sinnvoll angesehen und der Austausch, der zwischen Tür und Angel in informellen Situationen stattfindet, wird positiv erlebt. Kooperationen sollen nur dann stattfinden, „[w]enn man merkt, dass es eine Erleichterung“ für die verschiedenen Beteiligten darstellt (#00:08:49-3#313_22). Einige der Mitarbeitenden gehen auch davon aus, dass der Kontakt bei Bedarf von den unterrichtenden Lehrpersonen gesucht wird: „Ich finde, wenn es das Bedürfnis zu Informationsaustausch gibt, dann kommen die Lehrer schon auch. Ich meine, wir sind ja offen für alles“ (#00:08:00-2#313_20). Direkter Austausch zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots finden selten statt. Die Leitung des Tagesschulangebots ist Teil der Lehrerkonferenz, setzt sich aber dort noch wenig für die Anliegen des Tagesschulangebots ein. Grundsätzlich wird aber von der Schule eine Bereitschaft zum Austausch festgestellt: „Also dort kann ich.. dort könnte ich jederzeit das Wort ergreifen. Anfangs Jahr haben wir eine solche Situation gehabt. Ähm... Also wir können auf viel Goodwill setzen von der Schule. Also daran liegt es nicht. Das kann ich (.) jede Türe aufstossen, wenn ihr wollt“ (#00:14:20-1#313_45). Auch diese Aussage zeigt, dass sich die Leitungsperson bezüglich ihrer Rolle in der multiprofessionellen Kooperation noch unsicher ist. Die Kooperation wird weniger als Innovationsstrategie, denn als Notwendigkeit wahrgenommen, um organisatorische Rahmenbedingungen zu setzen. Gemeinsame Zielsetzung in der pädagogischen Arbeit von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots werden nicht wahrgenommen.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Im Fokusgruppeninterview wird ersichtlich, dass die Position des Tagesschulangebots zum schulischen Unterricht als distanziert beschrieben wird. Die Aussagen der Mitarbeitenden bewegen sich zwischen einem Integrations- und einem Subordinationsmodell. Kooperation könnte aus Sicht der Mitarbeitenden damit einhergehen, dass die unterrichtenden Lehrpersonen ihnen sagen, wie sie ihre pädagogische Arbeit gestalten sollen. Dies wird von einigen Mitarbeitenden abgelehnt, denn sie gehen davon aus, dass im Tagesschulangebot andere Arbeit geleistet wird, als im Unterricht: „Ich habe einfach das Gefühl, wenn ich von jedem (.) quasi ähm ein Ding bekomme, du bei dem musst du denn dass und bei ihr musst du dann dieses und dem musst du das, dass wir uns zu fest wieder (.) äh (.) äh bevormundet fühlen würden. Hätte ich jetzt eher den Eindruck“ ((#00:05:01--2#313_9).

Anhand des Beispiels der Hausaufgaben wird eine Unsicherheit der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ausgedrückt. Sie gehen nicht davon aus, dass sie bezüglich der professionellen Kompetenz den Lehrpersonen ebenbürtig sind. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ordnen ihre Tätigkeiten denjenigen der Lehrpersonen im Unterricht unter und erfahren sich als weniger kompetent: „Das ist etwas wovon ich manchmal ein bisschen mehr wissen möchte. Weil ich bin nicht Pädagogin von Beruf. Und ich weiss dann manchmal gar nicht recht, wie weit ich da jetzt intervenieren muss. Wie weit ich da (.) pochen muss, wenn sie Hausaufgaben machen müssen. [...]. Dort wäre ich froh manchmal, dass mehr Unterstützung kommt, dass mir eine Lehrperson vielleicht auch sagen sollte. Schau, dort kannst du das Kind einfach machen lassen“ (#00:03:46-5#313_8). Deshalb wären einige Mitarbeitende froh, wenn mehr Kooperation stattfinden würde, damit sie ihre Handlungskompetenz und schliesslich auch die Qualität der Hausaufgabenbetreuung verbessern könnten.

Im Tagesschulangebot 313 werden sinnvolle Überschneidungen zwischen dem schulischen Unterricht und Tagesschulangebot vor allem bei den Hausaufgaben und in spontanen Tür-Angel-Gesprächen gesehen. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sehen die Tätigkeiten und Aufgaben von Schule und Tagesschulangebot mehrheitlich als getrennt an. Für einige Mitarbeitende wäre ein Informationsaustausch sinnvoll und als Innovationsstrategie zu verstehen, wenn es um pädagogisch-didaktische Themen, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbe-

treuung geht. Jedoch wurde eine sinnvolle Kooperationsform, die den Mitarbeitenden entspricht noch nicht gefunden.

9.5.3.5.2 Kooperationsmöglichkeiten

Die Abbildung 39 zeigt, dass im Tagesschulangebot wöchentlich informelle Absprachen mit den anderen Mitarbeitenden stattfinden. Grundsätzlich wird die Kooperation innerhalb des Tagesschulangebots durchschnittlich beurteilt (vgl. Tab. 8 im Anhang). Insbesondere in die informelle Kooperation mit der Tagesschulleitung, investieren die Mitarbeitenden viele zeitliche Ressourcen. Inhaltliche oder pädagogisch-orientierte sowie administrative Sitzungen im Team der Tagesschulmitarbeitenden finden monatlich statt. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots investieren deutlich weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen und mit der Schulleitung, als in den Austausch innerhalb des Tagesschulangebots. Informelle Kontakte mit Akteuren der Schule finden seltener als monatlich, oder im Fall des Kontakts mit der Schulleitung, nur halbjährlich statt.

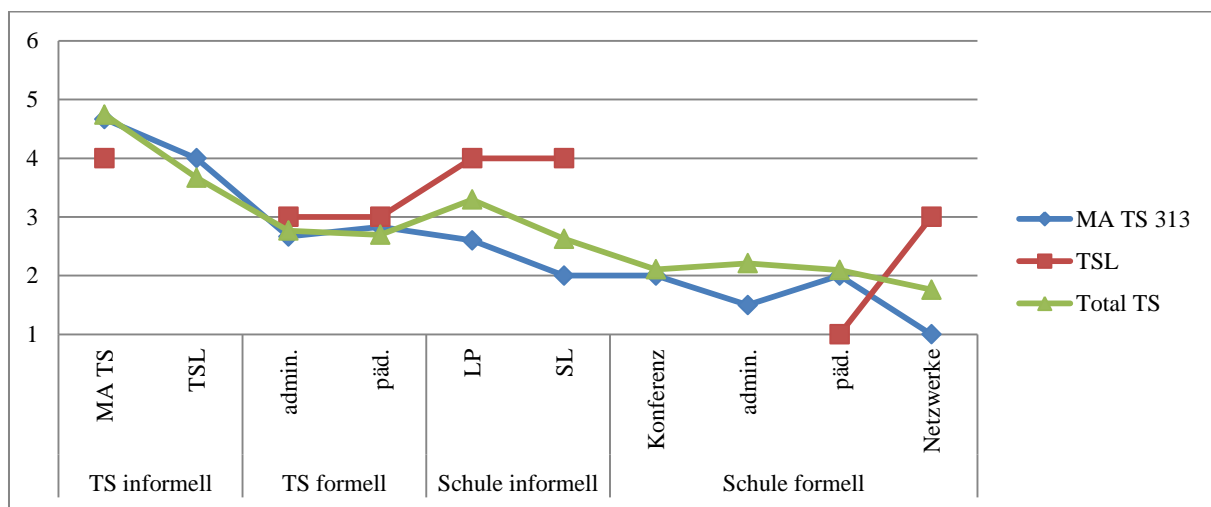


Abb. 39: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 313

Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3=einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5= einmal täglich, 6=mehrmals täglich
Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 6, Tagesschulleitung=1; Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

Die Leitung des Tagesschulangebots nutzt gleichviele zeitliche Ressourcen für die Kooperation mit den Mitarbeitenden, wie mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Sie pflegt wöchentlich einen Austausch mit dem Team des Tagesschulangebots und ist an den monatlichen Sitzungen beteiligt. Die Leitung gibt an, dass sie sich wöchentlich mit Lehrpersonen im informellen Rahmen unterhält. Sie macht jedoch keine Angaben zur Häufigkeit der Teilnahme an schulischen Konferenzen oder administrativen formellen Gefässen der Schule. Die Teilnahme der Mitarbeitenden an diesen formellen Kooperationsgefässen ist auch eher unterdurchschnittlich und es findet auch etwas weniger informelle Kooperation statt, als dies die anderen Tagesschulmitarbeitenden nennen.

9.5.3.5.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Im Vergleich mit den anderen Studienteilnehmenden weisen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 313 in fast allen Bereichen eine positivere Ausprägung der Ausgangsbedingungen auf (vgl. Abb. 40). Am deutlichsten wird dies bei der Beurteilung der allgemeinen Stimmung im Tagesschulangebot (KLIS) wahrgenommen. Auch die Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ) und das individuelle Kompetenzerleben beim Führen der Schülergruppen (ISWG) und das Interaktionsklima (KLII) werden überdurchschnittlich positiv eingeschätzt. Eher negativ wird die Fähigkeit eingeschätzt, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen und motivieren zu können (ISWA). Ausserdem ist auch die kollektive Selbstwirksamkeit (KSW) – die gegenseitige Unterstützung im Team und Kollegialität – etwas geringer ausgeprägt.

Im Vergleich mit allen Teilnehmenden der Studie, haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 313 ein sehr negatives Bild ihrer Zusammenarbeit (ZK) mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Bei der Förderorientierung und Koordinationsorientierung (HZK_FO) der Kooperation ist die negative Einstellung der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 313 noch deutlicher ausgeprägt. Die Einstellungen der Mitarbeitenden liegen mehr als zwei Standardabweichungen unter dem durchschnittlichen Wert. Aus Sicht der Mitarbeitenden ist die Kooperation sehr wenig auf die gemeinsame Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ausserdem ist auch nicht klar, wer für die Kooperation zuständig ist und welchen Nutzen sie im pädagogischen Alltag haben soll (HZK_KO).

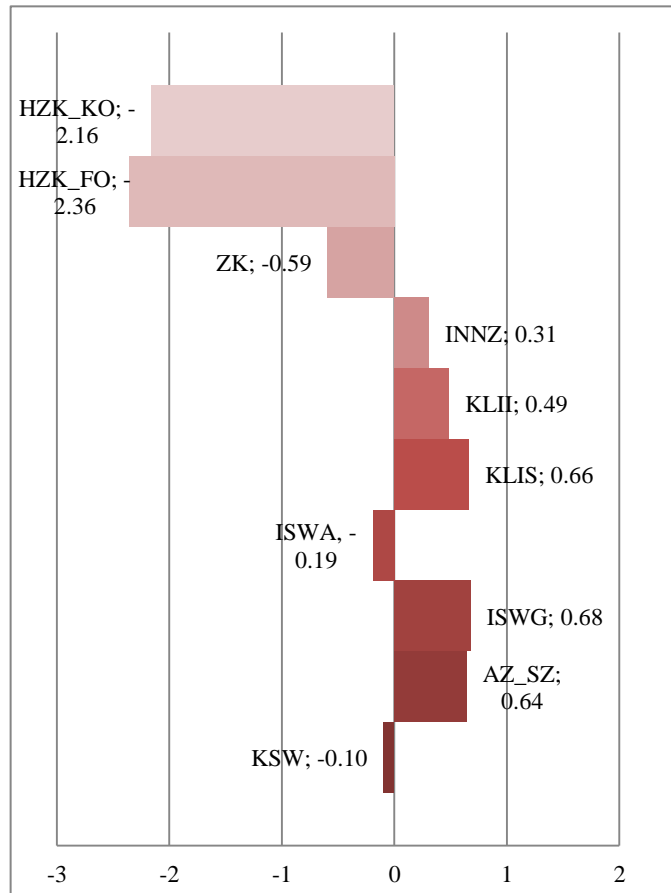


Abb. 40: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 313

*HZK_KO= Koordinationsorientierung der multi. Kooperation
 HZK_FO= Förderungsorientierung der multi. Kooperation,
 ZK= Zufriedenheit mit der multi. Kooperation,
 INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele.
 KLII = Klima – Interaktion, KLIS = Klima – Stimmung,
 ISWA= Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,
 ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe, AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit,
 KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit,*

9.5.3.5.4 Pädagogische Praktiken

Die pädagogische Qualität wurde am Beobachtungsnachmittag im Tagesschulangebot 313 deutlich unterdurchschnittlich eingeschätzt (Tagesschulangebot 313=146 erreichte Punkte; Durchschnitt =180 erreichte Punkte; ; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang; Tabelle 10). Abläufe, Interaktionen und Strukturen sind gut ausgestaltet, die grosse und heterogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler stellt jedoch für die pädagogischen Prozesse eine Herausforderung dar.

Tab. 80: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 313

Qualitätsauswertung HUGS		
Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	4
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	4
20	Künstlerisches Gestalten	3
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	3.67
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	5
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	3
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	3
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	3.67
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	4
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	4
35	Kooperation mit der Schule	3
	Kooperation Durchschnitt	3.67

Sozialpädagogische Aktivitäten: Die Schülerinnen und Schüler haben im Tagesschulangebot viele Möglichkeiten zum Freispiel und gibt wenig geleitete oder strukturierte Aktivitäten. Die Schülerinnen und Schüler können jederzeit selber bestimmen, womit sie sich beschäftigen möchten. Die Mitarbeitenden sind für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zuständig. Es gibt wenig Austausch zwischen den verschiedenen Gruppen, was die Wahl der Aktivitäten und Mitspieler auf die eigene Gruppe beschränkt. Was alles während des Freispiels gemacht werden kann, ist also sehr stark davon abhängig, inwiefern die Mitarbeitenden verschiedene Aktivitäten initiieren und die Materialien dazu bereitstellen. Grundsätzlich ist die Stimmung auch bei den Mahlzeiten sehr positiv. Die Mitarbeitenden sitzen vor allem bei den jüngeren Kindern gemeinsam mit am Tisch und es gibt viele individuelle, herzliche und gegenseitige Beziehungen. Im Tagesschulangebot wird frisch gekocht, die Mahlzeiten sind relativ abwechslungsreich und es werden die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben der Kinder berücksichtigt. Insgesamt gibt es aber vor allem zwischen den verschiedenen Betreuungsgruppen noch wenige gemeinsame Routinen, sondern die Mitarbeitenden gestalten die Abläufe individuell. In den Räumen des Tagesschulangebots sind nur sehr wenige Materialien für Gestaltung und Bastelaktivitäten sichtbar. Diese sind in den Schränken verstaut, was die selbstständige Nutzung der Materialien behindern könnte. Die vorhandenen Materialien beschränken sich auf einfachere Bastelarbeiten.

Schulpädagogische Aktivitäten: Im Tagesschulangebot gibt es einige Aktivitäten, welche die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern. Die Kinder haben Zugang zu verschiedenen Sprachspielen und zur Bibliothek. Zusätzlich wird regelmässig eine Geschichte vorgelesen. Es sind auch einige mathematische Spiele vorhanden, welche die Mitarbeitenden während des Beobachtungszeitraums gemeinsam mit den Kindern spielen. Auch im Aussenbereich kommt es vor, dass Mitarbeitenden Spiele initiieren, die logisches Denken erfordern und schulen. Naturwissenschaftliche Aktivitäten sind selten. Es gibt zwar einige Bücher und

Naturmaterialien, diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten werden aber nicht hervorgehoben. Es gibt auch einige Ausflüge, diese sind nicht auf eine konkrete Planung von Naturerfahrungen ausgerichtet.

Kooperation: Die Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind insgesamt positiv. Es gibt verschiedene Möglichkeiten zum persönlichen Austausch (Wichteln, Kaffeepause) und weniger Möglichkeiten zum professionellen Austausch. Grundlegende Informationen zu den Bedürfnissen der Kinder werden zwischen den Mitarbeitenden ausgetauscht. Sie unterstützen sich gegenseitig im Alltag, arbeiten aber am Nachmittag aber individuell mit den einzelnen Gruppen. Sie treffen Entscheidungen für die Freizeitgestaltung alleine und sprechen sich nur wenig mit den Kolleginnen und Kollegen des Teams ab. Zum Teil entstehen dadurch Missverständnisse (verlorenes Gerät aus dem Aussenbereich). Zur informellen Kommunikation gibt es eine täglich stattfindende Kaffeepause. Ausserdem gibt es auch monatliche Sitzungen, an denen die Mitarbeitenden und die Leitungsperson anwesend sind. Während der Kaffeepause werden weniger Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern oder der Umgang mit spezifischen Verhaltensweisen besprochen, sondern eher private Themen. Jedoch werden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten am Nachmittag kurz aufgegriffen. Während des Beobachtungsnachmittags fanden keine direkten Kooperationen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule statt.

Die pädagogische Qualität im Tagesschulangebot 313 weist Verbesserungspotential auf. Sowohl die schulpädagogischen, wie auch die sozialpädagogischen Aktivitäten werden wenig ausdifferenziert und gestaltet. Die Etablierung des Bezugspersonensystems könnte dazu beitragen, dass weniger Kooperationen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden stattfindet, da individuelle Zuständigkeiten im Vordergrund stehen und weniger die gemeinsamen Absprachen des pädagogischen Vorgehens, weder innerhalb des Tagesschulteams, noch mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule.

9.5.3.5.5 Soziale Struktur

Im Netzwerk des Tagesschulangebots sind insgesamt 25 Akteure vorhanden und es bestehen total 60 Verbindungen zwischen diesen Akteuren. Ausserdem sind vergleichsweise sehr wenige Verbindungen reziprok (14) und die durchschnittliche Anzahl Verbindungen im Gesamtnetzwerk ist eher gering. Es zeigt sich, dass vor allem die Lehrperson, die auch im Tagesschulangebot mitarbeitet (TF4) einige Verbindungen zu unterrichtenden Lehrpersonen der Schule pflegt. Die Tagesschulleitung (TF1) weist keine Kontakte zu den unterrichtenden Lehrpersonen aus, wenn es um Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern geht. Einige Personen im Team des Tagesschulangebots 313 sind mit anderen Akteuren der Schule vernetzt. Es scheint ein Kernteam von Mitarbeitenden zu bestehen, die sich gegenseitig unterstützen und auch im Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen stehen. Insgesamt gibt es eher wenige gemeinsame Kontakte, die die Mitarbeitenden teilen, sondern die Kontakte sind eher individuell (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang).

Die Abbildung 41 zeigt, dass die Leitung des Tagesschulangebots im Netzwerk eine wichtige Verbindungsfigur zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots darstellt. Die Leitungsperson nimmt zwar eine zentrale Position im Netzwerk des Tagesschulangebots ein, weist aber selber keine direkten Kontakte zur Schule auf. In Anlehnung an Granovetter (1973) könnte ihre Position im Tagesschulangebot als lokale Brücke bezeichnet werden, weil die Leitung die Personen TF6 und TF4 miteinander verbindet, die beide viele Verbindungen zur Schule haben und somit einen Zugang zu Informationen ermöglichen. Nach McCabe (2006) könnte man bei diesem Netzwerk am ehesten von einem Gänseblume (Daisy) sprechen. Die Kontakte der Akteure im Netzwerk sind wenig mit einander verbunden und können somit eher zum Austausch individueller Informationen beitragen. Ein

solches loses Netzwerk kann für den Transfer von neuen Informationen sinnvoll sein. Wenn die Tagesschulleitung nicht mehr im Netzwerk präsent wäre, dann würde sich das Netzwerk bezüglich der Struktur nicht verändern.

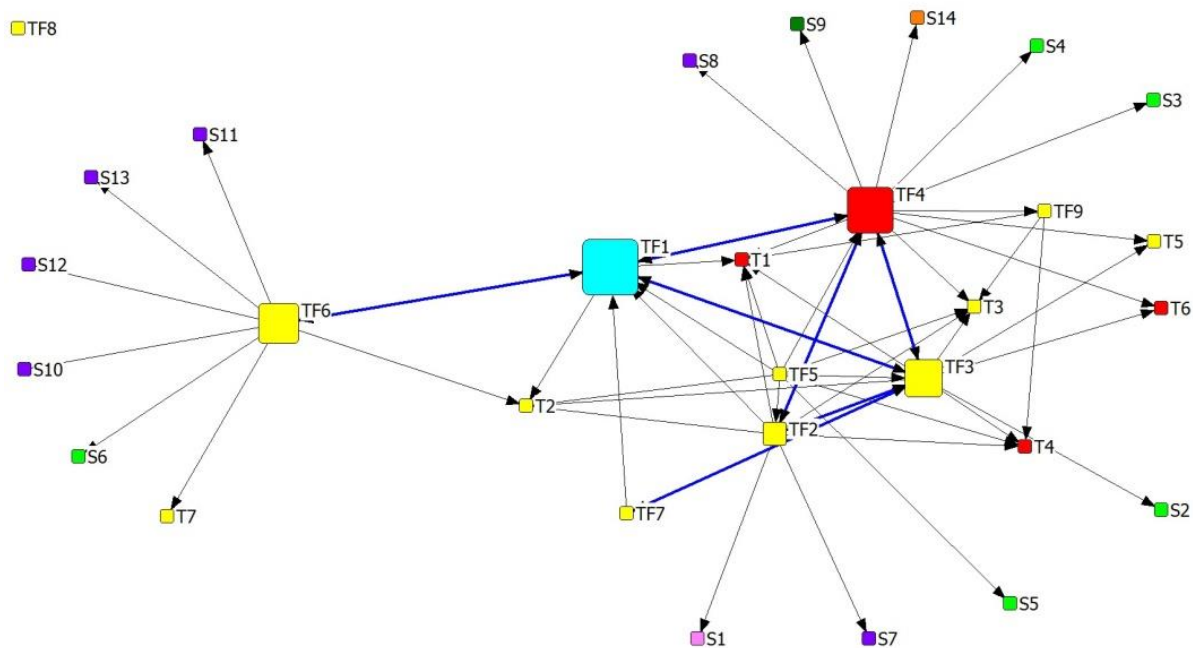


Abb. 41: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 313

Tab. 81: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungsperson des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeiter des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter-&Mittelstufe
Dunkelgrün	Lehrperson Oberstufe

9.5.3.5.6 Institutionalisierung und Reflexion

Im Reflexionsbogen beschreibt die Leitungsperson des Tagesschulangebots das Ziel für die Kooperation folgendermassen: „Aus dem Nebeneinander soll ein Miteinander werden“. Beim Abschluss der Studie wurde aus Sicht der Leitungsperson dieses Ziel teilweise erreicht, da häufiger Informationen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots ausgetauscht werden. Ausserdem konnte die Stellung des Tagesschulangebots bei der Schulleitung verbessert werden und die Kooperation wird von den lokalen Behörden unterstützt. Die Leitungsperson nennt ausserdem, dass das regionale Netzwerk von weiteren Tagesschulleitungen für die Weiterentwicklung der Kooperation wichtig sei, da man anhand von anderen Beispielen lernen kann, wie die Kooperation umgesetzt werden könnte.

Im pädagogischen Alltag werden teilweise „Hemmungen“ bei den Mitarbeitenden festgestellt, direkt auf die Lehrpersonen zuzugehen, vor allem wenn sie keine pädagogische Ausbildung haben. Trotzdem ist die Zukunftsperspektive bezüglich der multiprofessionellen Kooperation zuversichtlich: „Es wird sich sicher weiter intensi-

viere, sobald wir den Neubau beziehen können, denn TS-Mitarbeitende und Lehrpersonen werden im gleichen Aufenthaltsraum ihre Pausen verbringen“:

Diese Reflektionen der Tagesschulleitung weisen darauf hin, dass räumliche und zeitliche Bedingungen eine Schwierigkeit aber auch ein Potential für die Kooperation darstellen können. Das „Miteinander“ von Tagesschulangebot und Schule konnte jedoch im aktuellen pädagogischen Alltag noch nicht erreicht werden.

9.5.3.5.7 Diskussion des Fallportraits

Im Tagesschulangebot 313 wird die multiprofessionelle Kooperation noch nicht als Innovationsstrategie wahrgenommen. Die Mitarbeitenden sind skeptisch und unsicher hinsichtlich des Nutzens der Zusammenarbeit mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Lediglich bei der Erledigung der Hausaufgaben sehen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots Potential für die Kooperation und sind bereit, mehr zeitliche Ressourcen in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zu investieren. Im praktischen Alltag scheint dies aber im Moment noch schwierig umzusetzen. Teilweise nehmen die Mitarbeitenden an, dass die unterrichtenden Lehrpersonen auf sie zukommen sollten und zeigen eher weniger Bereitschaft, sich proaktiv mit ihnen auszutauschen. Die informellen Gespräche werden grundsätzlich als ausreichend wahrgenommen. Die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation im Tagesschulangebot 313 hat somit nur ein begrenztes Potential, da sowohl die Leitungsperson, wie auch die Mitarbeitenden von ihrem Nutzen für den pädagogischen Alltag nicht überzeugt sind.

Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 313 bewerten die Ausgangsbedingungen ihrer Arbeitssituation grundsätzlich positiv. Sie nehmen sich als professionell kompetent wahr und geben an, dass ein angenehmes pädagogisches Klima gestaltet werden kann. Sie sind mit ihrer Arbeit grundsätzlich zufrieden. Ihre Einstellungen zur Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen sind jedoch weniger positiv. Diese wird als nicht zufriedenstellend beurteilt und ist wenig förder- oder zielorientiert. Die Mitarbeitenden investieren auch deutlich weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als der Durchschnitt, während die multiprofessionelle Kooperation für die Leitungsperson mehr Zeit in Anspruch nimmt.

Die negative Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Mitarbeitenden jeweils für eine Gruppe von Kindern zuständig sind und sich deshalb wenig über allgemeine pädagogische Haltungen austauschen, da nur sie diese Schülerinnen und Schüler gut kennen. Die klare Aufteilung von Bezugspersonen für spezifische Gruppen fördert zwar die individuellen Beziehungen zu den Kindern, kann aber auch hinderlich für die gemeinsame Lern- und Teamkultur im Tagesschulangebot sein.

9.5.3.6 Tagesschulangebot 319

Das Tagesschulangebot 319 befindet sich in einem urbanen Quartier. Es gibt zwei verschiedene Standorte, die derselben Gesamtleitung unterstehen, jedoch zu unterschiedlichen Schulhäusern gehören. Das Team der Mitarbeitenden ist den Standorten zugewiesen und es gibt wenige Kontakte zwischen den beiden Teams. Grundsätzlich sind die beiden Standorte ähnlich organisiert. Sie befinden sich beide auf dem jeweiligen Schulareal und haben mehrere verschiedene Räume zur Verfügung. Ausserdem gibt es einen grosszügigen Aussenbereich sowie die Turnhalle, die regelmässig genutzt werden können. Die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch (70%), Migrationshintergrund (80%) oder tiefem sozio-ökonomischen Status (70%) sind im Vergleich zu den anderen Tagesschulangeboten hoch. Diese Heterogenität kann sich in unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler äussern und kann zusätzliche Anforderungen für die Arbeit im Tagesschulangebot bringen. Das Tagesschulangebot ist mit 192 täglich betreuten Schülerinnen und Schülern stark ausgelastet. Die Hauptbetreuungszeit ist mit durchschnittlich 102 Schülerinnen und Schülern die Mittagszeit (vgl. Tab. 7 im Anhang). Am Nachmittag sind dann nur noch ein Drittel im ersten und ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im zweiten Nachmittagsmodul anwesend. Diese Schwankungen in den Schülerinnen- und Schülerzahlen stellen hohe Anforderungen an die räumliche Organisation des Mittagessens. Laut den Angaben der Gesamtleitung sind die Teams der beiden Standorte ähnlich gross und über ein Drittel (21 Personen) der Angestellten ist auch als Lehrperson an derselben Schule tätig. Fünf von 36 Angestellten sind pädagogisch qualifiziert, 10 haben keine pädagogische Qualifikation. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots haben ein etwas tieferes Betreuungspensum im Vergleich zu allen befragten Tagesschulangeboten (22,95%). Sie liegen aber bezüglich der Erfahrung im Tagesschulangebot, sowie der Erfahrung im Schuldienst genau im Durchschnitt der befragten Mitarbeitenden. Die Leitungsperson hat ein etwas unterdurchschnittliches Leitungspensum (40%) und Betreuungspensum (21%) und eher viel Erfahrung in Schule und Tagesschulangebot. Neben dieser Gesamtleitung gibt es im Standort, welcher im Folgenden im Vordergrund steht, auch eine Standortleitung, die unterschiedliche pädagogische und organisatorische Führungsaufgaben übernimmt.

9.5.3.6.1 Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie im Tagesschulangebot 319

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 319 werden anhand der beiden Hauptkategorien „Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation“ und „Überzeugungen zur Position zur Schule“ zusammengefasst.

Überzeugungen zur multiprofessionellen Kooperation: Im Tagesschulangebot 319 wird die multiprofessionelle Kooperation als ein Instrument wahrgenommen, um den Alltag zu erleichtern. *„Für mich heisst Kooperation Zusammenarbeit. Zusammenarbeit mit den Leuten, die hier im Betrieb sind aber auch die, die ausserhalb des Betriebs sind und und irgendetwas dazu beitragen können, dass es hier reibungslos und gut läuft“* (#00:00:06-1# 319_1). Die Offenheit dieses Verständnisses ermöglicht unterschiedliche multiprofessionelle Kooperationsformen, die aus der Perspektive des Tagesschulangebots als wertvoll wahrgenommen werden. Der Kontakt findet insbesondere mit den Kindergartenlehrpersonen statt, wenn die Schülerinnen und Schüler abgeholt werden. Ausserdem gibt es Gesprächsrunden mit der Schulleitung und verschiedenen Akteuren des Quartiers, zum Beispiel der Schulsozialarbeit. Die Kooperation zwischen Schule und Tagesschulangebot hat schon eine lange Tradition und die Mitarbeitenden berichten, dass es eine kontinuierliche Entwicklung war, bis ein guter Informationsfluss zwischen den beiden Institutionen hergestellt werden konnte. *„Da haben wir halt auch 20 Jahre Erfahrung und 20 Jahre IMMER WIEDER aufeinander zugehen. Das ist schon etwas, dass viel Energie gekostet hat.“*

Das Zusammenführen von diesen beiden Orten“ (#00:11:18-0# 319_19). Unterrichtende Lehrpersonen arbeiten oft am Mittag im Tagesschulangebot mit und können zum guten Kontakt zur Schule beitragen. Weiter wird berichtet, dass es früher ein „Kernteam“ (#00:09:25-8# 319_14) aus Personen mit Betreuungsausbildung bestand, die durch unterrichtende Lehrpersonen der Schule ergänzt wurden. Diese beiden professionellen Gruppen werden als „zwei verschiedene Dinge“ (#00:09:25-8# 319_14) bezeichnet. Dass die multiprofessionelle Kooperation im Tagesschulangebot 319 einen wichtigen Stellenwert hat, zeigt sich auch darin, dass die Schulleitung im Tagesschulangebot mitarbeitet. Die gemeinsame Arbeit im Tagesschulangebot von unterrichtenden Lehrpersonen und pädagogisch tätigen Personen ermöglicht die Gestaltung einer gemeinsamen Lernkultur und geteilten Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler: *„Sie wissen dann, wovon man spricht. Oder? Weil sie selber auch darin sitzen in diesem Boot“ (#00:08:29-5# 319_11).* Die Grösse des Schulhauses und die unterschiedlichen Standorte, wie auch die Fluktuation im Team werden als Schwierigkeiten genannt, die trotz gutem Willen die Kooperation im Alltag erschweren können. Durch die Tradition der Zusammenarbeit wurden schon einige Gefässe institutionalisiert. Die Gesamtleitung des Tagesschulangebots, die auch gleichzeitig Lehrperson in der Schule ist, nimmt an den Konferenzen mit der Absicht teil, die Interessen des Tagesschulangebots zu vertreten. Im Fokusgruppeninterview werden verschiedene Schnittstellen mit der Schule diskutiert, die eine positive Haltung dokumentieren. Zum Beispiel, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots für die Pausenplatzmaterialien zuständig sind und die Lehrpersonen dieselben Regeln im Umgang mit den Spielgeräten umsetzen.

Im Fokusgruppeninterview zeigt sich, dass diese Absprachen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und dem pädagogisch tätigen Personen teilweise unklar verlaufen. Insbesondere die Hausaufgaben stellen eine Problematik dar: *„Wie gehen wir damit um? Wo ist es notiert? Sind die Kinder grundsätzlich selber verantwortlich, dass sie wissen, was sie machen müssen? Und wenn sie nicht alles machen, dann ist das ihre Verantwortung? Oder können wir das irgendwo abrufen? Gibt es ein System, wo wir nachschauen können. Oder kreuzen die Lehrpersonen etwas an oder ähm wie auch immer markieren, dass wir wissen, was sie zu tun haben. (.)“ (#00:19:04-0# 319_27).* Diese Aussage weist darauf hin, dass die professionelle Rolle der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots bezüglich der Hausaufgaben nicht klar ist. Es besteht eine Handlungsunsicherheit, weil die Informationsabläufe sowie die Zuständigkeiten und Erwartungen zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen nicht besprochen wurden. Deshalb wurde versucht, in einem Kontext die wichtigsten Rahmenbedingungen zu definieren, damit diesbezüglich weniger Konflikte entstehen.

Überzeugungen zur Position zum schulischen Unterricht: Im Fokusgruppeninterview vertreten die Gesprächsteilnehmer hauptsächlich das Integrationsmodell. Zum Beispiel berichten die Mitarbeitenden bezüglich der Hausaufgaben ein Informationsdefizit und dass es keine gemeinsame Strategie und keinen expliziten Konsens für das Vorgehen in der Hausaufgabenbetreuung gibt. Die pädagogisch tätigen Personen sehen ihre Kompetenzen vor allem auf das Betreuen beschränkt und sie fühlen sich von den unterrichtenden Lehrpersonen nicht als gleichwertige Partner für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass die Hausaufgabenbetreuung von unterrichtenden Lehrpersonen durchgeführt werden soll, die auch im Tagesschulangebot arbeiten. Es wird angenommen, dass dies für die Qualität der Unterstützung positiv sein könnte. *„Wir haben eine Zeit gehabt, wo wir Hausaufgaben IMMER mit einer Lehrperson gemacht haben, die die Hausaufgaben gemacht hat. Und das macht natürlich schon eine gute Qualität, wenn die Leute genau wissen, vom Schulgehen her...“ (#00:16:03-4# 319_25).*

Die Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler im Tagesschulangebot in einem „anderen Setting“ erleben zu können, wird für die unterrichtenden Lehrpersonen, die auch im Tagesschulangebot mitarbeiten, als wichtige

Erfahrung genannt. Diese Personen arbeiten hauptsächlich an den Mittagen und überbrücken damit Freistunden in der Schule, was von anderen Mitarbeitenden skeptisch beurteilt wird: *„Ein bisschen böse formuliert, dass sie sich einfach die Mittage heraus suchen, weil sie ja dann frei Zeit haben. Dort könnte ich noch etwas zusätzlich verdienen, Also jetzt ganz böse formuliert. Aber Nachmittage lieber Schule geben oder frei haben“* (#00:15:04-9# 219_24). Das Tagesschulangebot soll auch für unterrichtende Lehrpersonen mehr sein, als nur eine gute Möglichkeit um Geld zu verdienen. Es soll eine wertvolle Tätigkeit sein, die dem Unterricht gleichwertig ist. Für die Mitarbeitenden ist nicht nur eine räumliche, sondern auch eine ideologische Abgrenzung zwischen Schule und Tagesschulangebot spürbar. Zum Beispiel wenn sie betonen, dass sie von der Schule zu den Weihnachtsessen eingeladen werden. Die Tagesschulleitung sagt, sie müsse die Mitarbeitenden „bestechen“ damit sie hingehen. Dies könnte auf wahrgenommene Unterschiede bezüglich der professionellen Rollen hinweisen. Die Mitarbeitenden nehmen aber in anderen Bereichen, wie zum Beispiel bei der Benützung des Pausenplatzes oder der Ludothek eine koordinierende Funktion ein und übernehmen die Verantwortung für organisatorische Aufgaben.

Die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und unterrichtenden Lehrpersonen wird insbesondere in Bezug auf die Hausaufgaben als Innovationsstrategie beschrieben. Es wird anerkannt, dass durch eine verbesserte Absprache diesbezüglich einerseits der Alltag in der Betreuung der Schülerinnen und Schüler angenehmer gestaltet werden kann. Andererseits werden die spezifischen Kompetenzen hervorgehoben, die je nach Ausbildungshintergrund unterschiedlich sein können. Obwohl beschrieben wird, dass die Arbeit im Tagesschulangebot pädagogisch wichtig ist, nehmen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eher eine distanzierte Haltung gegenüber den unterrichtenden Lehrpersonen ein. Die Kooperation ist in der Zukunftsvision stärker auf einen gemeinsamen Konsens ausgerichtet, erfüllt aber zu Beginn der Studie hauptsächlich einen instrumentellen Zweck.

9.5.3.6.2 Kooperationsmöglichkeiten

Bezüglich der genutzten Gefässe und der Häufigkeit der Zusammenarbeit zeigt sich im Tagesschulangebot 319 ein ähnliches Bild, wie es auch von den anderen teilnehmenden Tagesschulangeboten beschrieben wird (vgl. Tab. 8 im Anhang). Die Kommunikation innerhalb des Tagesschulteams findet auf informeller Ebene mindestens wöchentlich statt. Es fällt jedoch auf, dass im Durchschnitt weniger häufig als in den anderen Tagesschulangeboten konkrete Sitzungen administrativer oder pädagogischer Art innerhalb des Tagesschulteams durchgeführt werden.

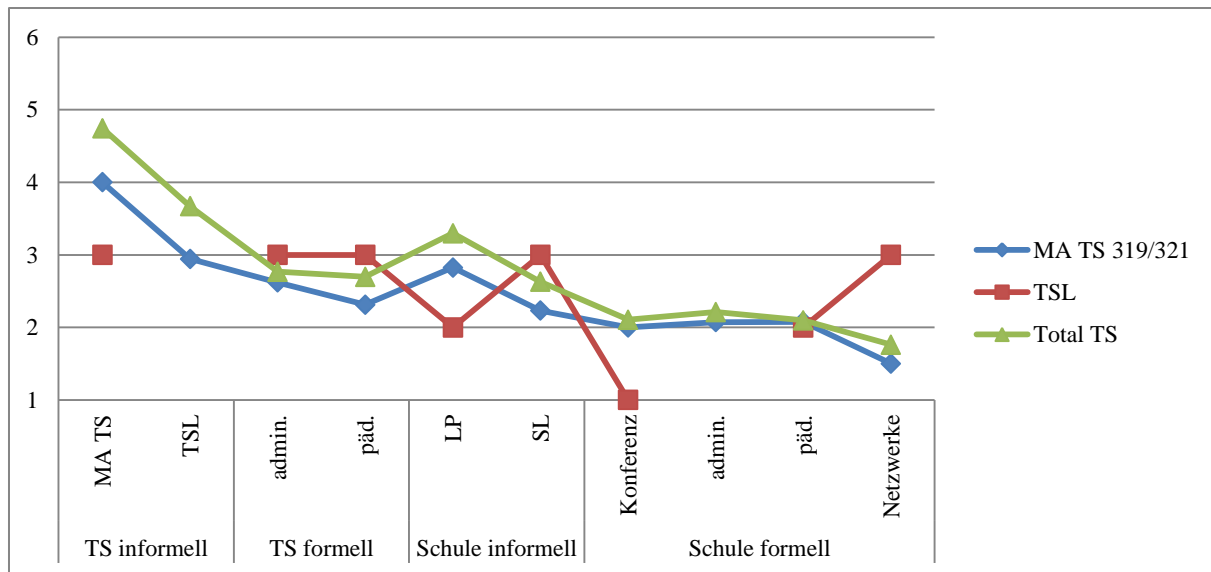


Abb. 42: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 319

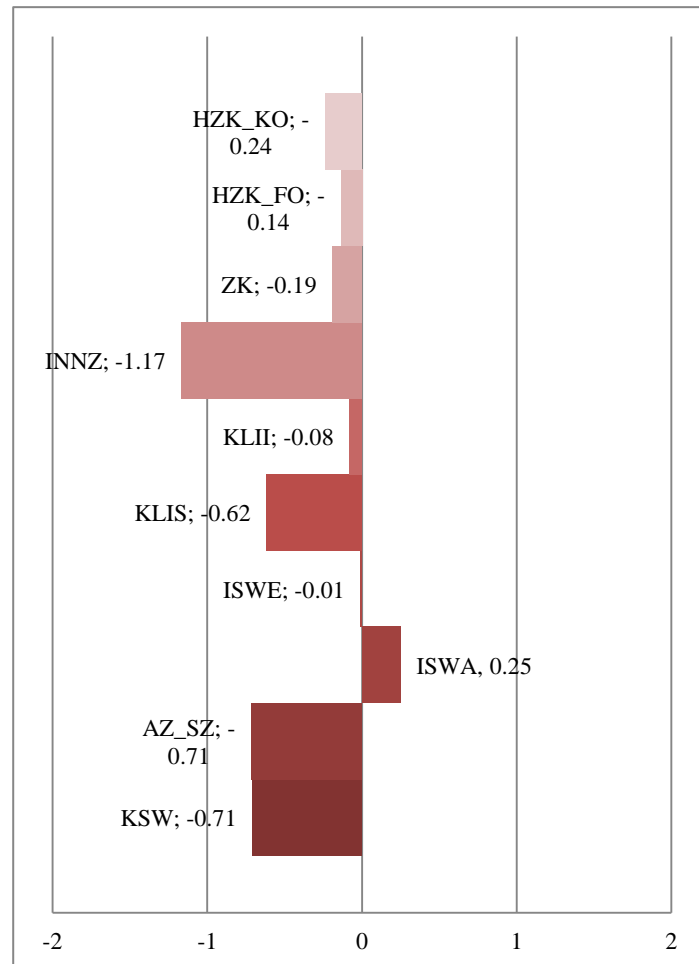
Skalierung: 1 = jährlich, 2 = halbjährlich, 3=einmal monatlich, 4 = einmal wöchentlich, 5= einmal täglich, 6=mehrmals täglich
 Ergebnisse aus dem 1. Fragebogen (Mai 2015), teilnehmende Mitarbeitende = 22, Tagesschulleitung=1 Referenzgruppe = Durchschnitt der 266 Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes.

Ausserdem ist auch die Gesamtleitung des Tagesschulangebots deutlich weniger häufig an informellen Austausch mit den Tagesschulmitarbeitenden und mit den unterrichtenden Lehrpersonen beteiligt. Der Austausch zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und der Tagesschulleitung findet eher in formellen Gefässen statt. Zur Kooperation mit der Schule nutzt die Tagesschulleitung hauptsächlich den informellen Austausch mit der Schulleitung. Die Abbildung 42 verdeutlicht den Unterschied, der zwischen den Mitarbeitenden und der Tagesschulleitung bezüglich der multiprofessionellen Kooperation besteht.

Die Tagesschulmitarbeitenden investieren im Vergleich mit dem Durchschnitt aller Befragten weniger Zeit in die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule. Vor allem werden Gelegenheiten zum informellen Austausch mit Lehrpersonen und der Schulleitungen nur einmal monatlich oder seltener genutzt. Einen deutlich höheren Stellenwert nimmt die Kooperation im Team des Tagesschulangebots ein, der etwa einmal wöchentlich stattfindet. Aber auch dieser Wert ist deutlich geringer im Vergleich mit den anderen Teilnehmenden der Studie, die sich fast täglich mit ihren Kolleginnen und Kollegen absprechen.

9.5.3.6.3 Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Bezüglich der Ausgangsbedingungen und Einstellungen liegen die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 319 insgesamt eher im negativen Bereich (vgl. Abb. 43). Deutlich tiefere Werte als in den anderen Tagesschulangeboten zeigen sich vor allem bei der Innovationsbereitschaft (INNZ). Es scheint aus Sicht der Mitarbeitenden noch weniger gemeinsam pädagogische Zielorientierungen zu geben oder gemeinsame Evaluationskriterien für das Handeln. Ausserdem werden die Arbeitszufriedenheit (AZ_SZ) und die kollektive Selbstwirksamkeit (KSW) unterdurchschnittlich bewertet. Die Mitarbeitenden bewerten die allgemeine Stimmung im Tagesschulangebot (KLIS) kritischer als der Durchschnitt der Teilnehmenden. Die einzige Dimension, die positiv wahrgenommen wird, ist die individuelle Selbstwirksamkeit zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler (ISWA).



Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots haben auch ihre Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperation (ZK) mit der Schule bewertet. Im Vergleich mit allen Mitarbeitenden der Gesamtstichprobe, haben die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots 319 ein leicht negativeres Bild der multiprofessionellen

Abb. 43: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 319

*HZK_KO= Koordinationsorientierung der multi. Kooperation
 HZK_FO= Förderungsorientierung der mult. Kooperation,
 ZK= Zufriedenheit mit der mult. Kooperation,
 INNZ = Kollektive Innovationsbereitschaft Ziele.
 KLII = Klima – Interaktion, KLIS = Klima – Stimmung,
 ISWA= Aktivierung der Schülerinnen und Schüler,
 ISWG = Individuelle Selbstwirksamkeit bezgl. Führen einer Gruppe,
 AZ_SZ= Stabilisierte Zufriedenheit,
 KSW=Kollektive Selbstwirksamkeit,*

Kooperation. Bei der Förderorientierung (HZK_FO) und Handlungsorientierung (HZK_KO) der multiprofessionellen Kooperation liegen die Einstellungen der Mitarbeitenden aus dem Tagesschulangebot 319 auch etwas unter dem Durchschnitt der befragten Mitarbeitenden.

9.5.3.6.4 Pädagogische Praktiken

Die Resultate der Qualitätsbeobachtung werden als Beschreibung der pädagogischen Praxis im Tagesschulangebot genutzt. Damit wird dargestellt, in welchen Bereichen im Tagesschulangebot Gelegenheiten für die multiprofessionelle Kooperation bestehen. Insgesamt wurde im Tagesschulangebot 319 die Qualität mit 193 erreichten Punkten leicht überdurchschnittlich eingestuft (Durchschnitt = 180.5 erreichte Punkte; vgl. Kap. 16.5.3 im Anhang; Tabelle 10).

Tab. 82: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 319

Qualitätsauswertung HUGS		
Item Nr.	Qualitätsmerkmal	Erreichter Wert (1-7)
38	Freispiel	7
18	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	6
20	Künstlerisches Gestalten	3
	Sozialpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	5.25
24	Sprachen-/ Leseaktivitäten	3
25	Mathematik / schlussfolgerndes Denken	4
26	Naturwissenschaft / Naturerfahrungen	5
	Schulpädagogische Aktivitäten Durchschnitt	4
34	Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	4
43	Dienstbesprechungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots	4
35	Kooperation mit der Schule	3
	Kooperation Durchschnitt	3.66

Sozialpädagogische Aktivitäten: Im Tagesschulangebot nimmt das Freispiel einen zentralen Stellenwert ein. Im Alltag gibt es viele Möglichkeiten, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Interessen verfolgen und zwischen unterschiedlichen Materialien, Spielen und Aktivitäten wählen können. Die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots versuchen das Interesse der Schülerinnen und Schüler durch neue und unterschiedliche Materialien zu stimulieren. Es besteht eine gute Balance zwischen angeleiteten Aktivitäten und dem freien Spiel. Während der Mahlzeiten sind viele Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern möglich. Die Mitarbeitenden gestalten die Sitzordnung aktiv, so dass möglichst keine Konfliktsituationen entstehen. Für das künstlerische Gestalten sind einige verschiedene Materialien vorhanden, während des Beobachtungsnachmittags werden diese jedoch nicht aktiv genutzt. Die Mitarbeitenden stimulieren die Nutzung der Bastelmaterialien jedoch während der Beobachtungszeit nicht durch Beispiel oder machen Vorschläge für gemeinsame Bastelarbeiten.

Schulpädagogische Aktivitäten: Im Alltag gibt es wenige Aktivitäten, die mit der Nutzung der Sprache zu tun haben. Die Mitarbeitenden organisieren zum Teil Ausflüge, z.B. ins Kino oder Theater, wo die Kinder verschiedene sprachliche Fähigkeiten entwickeln können. Gezielte Fördermassnahmen (z.B. gemeinsam Verse aufsagen oder Geschichten vorlesen) finden aber nicht statt. Trotzdem sind den Mitarbeitenden die unterschiedlichen Voraussetzungen, die die SuS mitbringen, bewusst. Während der Hausaufgabenzeit werden sprachlichen Fähigkeiten aber nicht spezifisch berücksichtigt. Auch die mathematischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden anhand von verfügbaren Spielmaterialien berücksichtigt, aber nicht konkret gefördert. Es gibt ein paar mathematisch-logische Spiele, diese werden aber während der Beobachtung nicht genutzt. Die Mitarbeitende versuchen in manchen Situationen (z.B. Vorbereitung des Zivieris) die Kinder zu involvieren, zum Beispiel beim eindecken des Tisches. Ausserhalb der Hausaufgabezeit werden aber die logisch-mathematischen Aktivitäten nicht thematisiert. Im Tagesschulangebot bestehen einige Möglichkeiten für Naturerfahrungen, zum Beispiel bei Ausflügen in der Umgebung des Tagesschulangebots.

Kooperation: Die Interaktionen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sind positiv, man schätzt und unterstützt sich gegenseitig. Die Zusammenarbeit im Team wird positiv wahrgenommen und die Atmosphäre zwischen den Mitarbeitenden wirkt entspannt. Die Rollen sind klar aufgeteilt und die Mitarbeitenden nehmen ihre Zuständigkeiten ohne zusätzlichen Absprachebedarf wahr. Jedoch gibt es noch eher wenige konkrete Gefässe (z.B. gemeinsame Pausen) wo sie den Tagesablauf besprechen und sich austauschen könnten. Teammeetings gibt es regelmässig, aber die Gespräche im Alltag wurden nicht beobachtet. Es gibt ausserdem regelmässige

Sitzungen, an denen sich auch die beiden Teams der unterschiedlichen Standorte treffen können. Die Entwicklung von Aktivitäten zum Beispiel findet eher in den Standortteams statt. Zwischen den Mitarbeitenden und den Lehrpersonen wurde während der Anwesenheit keine Interaktion beobachtet (zum Beispiel auf dem Pausenplatz oder während einer Abholsituation). Absprachen wären zum Beispiel gerade bezüglich Hausaufgabenbetreuung wichtig. Diese fand in einem Raum der Schule statt. Während der Beobachtungszeit fehlten hier Stühle und es gab dadurch eine längere Wartezeit für die Schülerinnen und Schüler. Ausserdem wurde beobachtet, dass die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots bezüglich der Rolle in der Hausaufgabenbetreuung unsicher waren. Zum Beispiel zeigte sich dies als ein Schüler sagte, dass er keine Hausaufgaben habe. Die Mitarbeitende hatte keine Möglichkeit dies zu überprüfen (z.B. anhand eines Pendelhefts zwischen den Mitarbeitenden und den unterrichtenden Lehrpersonen). Die Schülerinnen und Schüler haben die Hausaufgaben hauptsächlich selbstständig gelöst.

Die Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 319 reflektiert, dass sozialpädagogische Aktivitäten den Alltag im Tagesschulangebot 319 dominieren. Insbesondere dem freien Spiel wird viel Gewicht beigemessen. Bezüglich der schulpädagogischen Aktivitäten sind Materialien zur Auseinandersetzung mit Sprache, dem logischen Denken oder der Naturwissenschaft vorhanden (zum Beispiel Bücher, Naturmaterialien oder Bücher). Während der Beobachtungszeit wurden aber wenige Alltagsaktivitäten beobachtet, die einen Austausch mit den unterrichtenden Lehrpersonen notwendig gemacht hätten. Ausserdem wird die freie Entfaltung und Wahl der Aktivitäten durch die Schülerinnen und Schüler betont, wobei auch strukturierte sozialpädagogische Aktivitäten im Hintergrund stehen.

9.5.3.6.5 Soziale Struktur

Die Abbildung 44 zeigt die soziale Struktur, die zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und den unterrichtenden Lehrpersonen besteht. Das Gesamtnetzwerk besteht aus 117 Verbindungen zwischen 43 Akteuren. Einige Personen pflegen vor allem Kontakte innerhalb des Tagesschulangebots, das heisst mit den Personen, mit denen sie auch im Alltag eng zusammenarbeiten. Es besteht ein Kernnetzwerk im linken Teil des Netzwerks zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots. In der Abbildung 44 sind dies die Verbindungen zwischen gelben Quadraten. Die Verbindungslinien sind in neun Fällen blau eingefärbt, das heisst, dass es sich um reziproke Verbindungen handelt. In den anderen Fällen ist eine einseitig gerichtete Verbindung vorhanden. Dies reflektiert auch der Diameter, das heisst der kürzeste Weg durch das Netzwerk, bei 5 liegt (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang). Das heisst, dass eine bestimmte Information an fünf Personen weitergegeben werden müsste, damit alle Personen im Netzwerk erreicht werden können.

Die Struktur des Netzwerks ist schwierig zu beschreiben, da zwischen den Mitarbeitenden viele Verbindungen bestehen und zahlreiche Akteure im Netzwerk präsent sind. Nach McCabe (2016) könnte die Struktur als „tight knit“ oder „Wollknäuel“ bezeichnet werden, weil die zahlreichen Verbindungen zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots auf einen regen Austausch hinweisen. Einige dieser Mitarbeitenden tauschen sich ausschliesslich mit anderen Mitarbeitenden oder der Leitung des Tagesschulangebots und gar nicht mit Lehrpersonen oder anderen Akteuren der Schule aus.

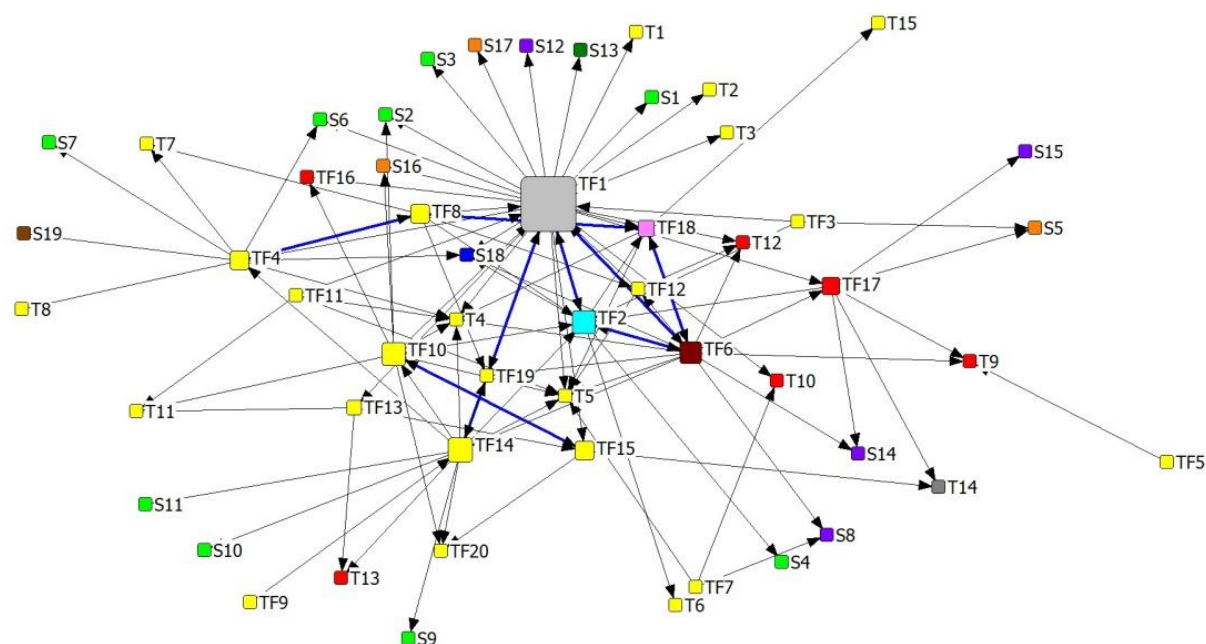


Abb. 44: Darstellung der sozialen Strukturen im Tagesschulangebot 319

Tab. 83: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure

Farbe	Funktion
Gelb	Mitarbeitende des Tagesschulangebots
Türkis	Leitungspersonen des Tagesschulangebots
Rot	Mitarbeitende des Tagesschulangebots und Lehrperson in der Schule
Hellgrau	Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit Leitungsfunktion
Pink	Schulleitung
Hellgrün	Lehrperson Kindergarten
Violett	Lehrperson Unter- & Mittelstufe
Grün	Lehrperson Oberstufe
Schwarz	Andere Lehrpersonen
Orange	IF Lehrperson
Blau	Schulsozialarbeit
Olive	Erziehungsberatung
Braun	Andere Mitarbeitende

Einige Mitarbeitende pflegen Kontakte zu unterrichtenden Lehrpersonen. Diese sind meist anhand von Dyaden gestaltet. Mitarbeitende des Tagesschulangebots nennen selten diese leben unterrichtenden Lehrpersonen als Kontakte, sondern eher ein individuelles Netzwerk von isolierten Kontaktpersonen ausserhalb des Tagesschulangebots. Lehrpersonen, die gleichzeitig auch im Tagesschulangebot arbeiten (rote Quadrate) pflegen untereinander Austausch. Sie befinden sich im rechten Teil der Darstellung und haben keine direkte Verbindung zu den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, die sich eher im linken Teil der Abbildung befinden (gelbe Quadrate).

Die Gesamtleitung des Tagesschulangebots (TF2) steht weniger im Zentrum des Netzwerks, als die Standortleitung des Standorts (TF1), die sehr viele Verbindungen mit unterschiedlichen Personen im Netzwerk aus Schule und dem Tagesschulangebot pflegt. Die Standortleitung hat viele Verbindungen zu Akteuren ausserhalb des Tagesschulangebots und kann dadurch als Brücke für den Transfer von Ressourcen und Informationen wirken.

Die Abbildung 44 zeigt, dass die Gesamtleitung zwar mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots gut vernetzt ist, jedoch nur zwei Kontakte wegfallen wenn sie aus dem Netzwerk entfernt würde. Dies spricht einerseits dafür, dass die wichtigen Verbindungen auch noch von anderen Personen aufrechterhalten werden. Als wichtigster Knotenpunkt (Hub) initiiert die Standortleitung am meisten Verbindungen im Netzwerk. Die Person T5 wird ausserdem als Autorität häufig von Mitarbeitenden für die Unterstützung im Alltag genannt. Die Zentralität von 9.56% wird somit eher von der Standortleitung, als von der Gesamtleitung des Tagesschulangebots bedingt (vgl. Tab. 11 & 12 im Anhang).

Im Tagesschulangebot 319 ist die Standortleitung für die Weitergabe von Informationen im Netzwerk ein zentraler Akteur und auch einige Mitarbeitende des Tagesschulangebots nutzen individuelle Kontakte zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Die soziale Struktur im Tagesschulangebot 319 zeichnet sich hauptsächlich durch eine intraprofessionelle Kooperation aus. Die Mitarbeitenden suchen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern vor allem den Kontakt zu anderen Tagesschulmitarbeitenden und nicht unbedingt zu unterrichtenden Lehrpersonen. Diese Kooperationen sind aber vielfältig und bestehen meistens zu mehreren Mitarbeitenden sowie zur Standortleitung des Tagesschulangebots.

9.5.3.6.6 Institutionalisation und Reflexion

Die Gesamtleitung des Tagesschulangebots reflektiert die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als „sehr eng“ und schreibt der Zusammenarbeit einen zentralen Stellenwert zu. Zum Beispiel bezüglich der Erfassung der Angebote der Schule oder der Stundenplanung. Als zusätzlicher Schritt der Institutionalisierung wurde ein formelles Sitzungsgefäss zum Austausch eingerichtet. Die Gesamtleitung betont den Wert dieser neuen Struktur für die professionelle Entwicklung und Innovation innerhalb des Tagesschulangebots; *„Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, die als Betreuerinnen [im Tagesschulangebot] arbeiten [Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom] und den städtischen Betreuerinnen [Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund] wurde durch eine neue Sitzungsstruktur in gemischten Arbeitsgruppen verstärkt. Das Teamgefühl konnte dadurch stark verbessert werden und die pädagogischen Erfahrungen der Lehrpersonen gewinnbringend [in das Tagesschulangebot] aufgenommen werden“* (Gesamtleitung des Tagesschulangebots). Als weitere Innovation wurde eine gemeinsame Weiterbildung für die Mitarbeitenden des Tagesschulangebots und die unterrichtenden Lehrpersonen von der Schulleitung initiiert. Diese bot die Gelegenheit, sich inhaltlich in einem formellen Gefäss miteinander auszutauschen und ein gemeinsames Vorgehen bei der Gewaltprävention in der Schule und im Tagesschulangebot zu etablieren.

Es besteht ausserdem ein Bewusstsein für die professionellen Unterschiede zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots. Ziel des neuen Kooperationsgefässes ist deshalb auch der Austausch pädagogischer Erfahrungen. Des Weiteren wurden Personen ernannt, die als Standortverantwortliche für die Kooperation mit der Schule und als „direkte Ansprechpartner“ eingesetzt werden. Zusätzlich nennt die Gesamtleitung im Reflexionsfragebogen, dass die Mitarbeitenden die Gelegenheit haben sollen, sich stärker an der Gestaltung des Tagesschulangebots zu beteiligen, um sich mit ihrer Tätigkeit besser identifizieren zu können.

9.5.3.6.7 Diskussion des Fallportraits

Die verschiedenen Datenquellen zeigen, dass im Tagesschulangebot 319 der Stellenwert der multiprofessionellen Kooperation je nach Erhebungsmethode unterschiedlich ausgeprägt ist. Die Kooperation soll zu einer rei-

bungslosen Gestaltung des Alltags beitragen und der Informationsfluss wird als ausreichend wahrgenommen. Es besteht eine Kooperationstradition mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, der jedoch im Fokusgruppeninterview wenig Innovationspotential zugeschrieben wird. Die Argumentation folgt dem Integrationsmodell, das heisst, dass die Annahme vorherrscht, dass die Kompetenzen der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eher in der Betreuung und Beaufsichtigung der Freizeitgestaltung liegen, als in der Mitgestaltung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. Der Fokus liegt auf einer pragmatischen Nutzung der Zusammenarbeit für den pädagogischen Alltag, zum Beispiel wenn die Kindergartenkinder von der Schule abgeholt werden. Die Tagesschulmitarbeitenden verwenden im Alltag wenig zeitliche Ressourcen für die Kooperation, so sind vor allem informelle Absprachen mit unterrichtenden Lehrpersonen selten. Hauptsächlich wird die Mitarbeit der unterrichtenden Lehrpersonen im Tagesschulangebot als Kontaktmöglichkeit mit den Lehrpersonen der Schule beschrieben. Die unterschiedlichen professionellen Kompetenzen von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots werden betont und es fehlt ein Konsens bezüglich der pädagogischen Haltung. Es wird genannt, dass eine gemeinsame Lernkultur und Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler bestehe, jedoch zeigen sich in der praktischen Umsetzung – zum Beispiel bei der Betreuung der Hausaufgaben – grundsätzliche Unsicherheiten in der Kommunikation. Während der Qualitätsbeobachtung fanden keine konkreten Absprachen mit unterrichtenden Lehrpersonen statt und die Betonung des freien Spiels in der Alltagsgestaltung macht die inhaltlichen und pädagogischen Absprachen nicht unbedingt notwendig. Die Standortleitung des Tagesschulangebots und nicht die Gesamtleitung übernimmt eine wichtige Koordinationsfunktion mit der Schule, was sich vor allem in der Darstellung der sozialen Struktur zeigt. Das Netzwerk zeigt auf, dass die Kontakte innerhalb des Tagesschulteams deutlich stärker ausgeprägt sind als der Kontakt zur Schule. Trotzdem pflegen die Mitarbeitenden einzelne Kontakte zur unterrichtenden Lehrpersonen.

Bezüglich der Ausgangsbedingungen und Einstellungen weisen die Mitarbeitenden tiefere Ausprägungen der Innovationsbereitschaft, der kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeit auf, als der Durchschnitt der befragten Personen. Diese Ausgangsbedingungen für die Aufnahme der multiprofessionellen Kooperation können dazu beitragen, dass das Innovationspotential der Kooperation noch wenig präsent ist.

Die Reflexion der Gesamtleitung des Tagesschulangebots beim Abschluss der Studie weist darauf hin, dass im Tagesschulteam während des Implementationsprozesses eine stärkere Betonung des Innovationspotentials der Kooperation stattgefunden hat. Insbesondere zeigt sich dies in der Etablierung eines gemeinsamen formellen Austauschgefässes sowie der Initiierung eines gemeinsamen Weiterbildungstages von unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots. Es wird auch genannt, dass ein Fokus auf die Gestaltung des Klimas und der Zielorientierung der Zusammenarbeit innerhalb des Tagesschulteams stattgefunden hat.

Im Tagesschulangebot 319 sind die Ausgangsbedingungen für Innovationen im Bereich der multiprofessionellen Kooperation schwach ausgeprägt. Durch die Teilnahme an der Studie wurden jedoch Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die vor allem durch die Gesamtleitung des Tagesschulangebots in Absprache mit der Schulleitung initiiert wurden. Diesbezüglich zeigt sich, dass die leitenden Personen ihre Koordinationsfunktion, die im Netzwerk erfolgreich wahrgenommen haben. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung wurde der Wert der Kooperation sowie die Lern- oder Entwicklungsfähigkeit des Tagesschulangebots noch als gering wahrgenommen. Beim Abschluss der Studie fand eine Redefinition der multiprofessionellen Kooperation durch die Gesamtleitung des Tagesschulangebots statt, was darauf hinweisen kann, dass die Kooperation zukünftig einen wichtigeren Stellenwert als Innovationsstrategie im pädagogischen Alltag erhalten könnte. Somit könnten sich durch die eine stärkere Zielorientierung der Kooperation und die bewusste Gestaltung des neuen Gefässes auch weitere Zu-

sammenarbeitsstrukturen bilden, die zu einer zukünftigen stärkeren Betonung der multiprofessionellen Kooperation für die pädagogisch-inhaltliche Entwicklung des Tagesschulangebots beitragen könnten.

9.5.4 Diskussion der Teilstudie 5

In den Fallportraits wurde anhand des Innovationskreislaufs beschrieben, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote als Innovationsstrategie wahrgenommen wird. Dieser Innovationskreislauf wurde anhand von verschiedenen Merkmalen dargestellt. Im Vordergrund stand dabei, die standortspezifischen Ausgangsbedingungen des Innovationskreislaufs zu beschreiben. Die folgende fallübergreifende Diskussion fasst die Ergebnisse im Hinblick auf die formulierten Fragestellungen zusammen (vgl. Kapitel 7).

9.5.4.1 Kooperation als Innovationsstrategie

Die Haltungen zur Kooperation als Innovationsstrategie in den sechs Tagesschulangeboten wurden in Fokusgruppeninterviews erhoben und an anhand von zwei Hauptkategorien ausgewertet: der Überzeugungen hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation einerseits und der Positionierung des ausserunterrichtlichen Angebots zum Unterrichtandererseits. Folgende Fragestellung sollte dadurch beantwortet werden:

Inwiefern wird die multiprofessionelle Kooperation im Tagesschulangebot als Innovationsstrategie wahrgenommen?

In den untersuchten Fallportraits sind unterschiedliche Überzeugungen präsent, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie verfolgt werden sollte. In allen Tagesschulangeboten ausser im Tagesschulangebot 312 teilen die Mitarbeitenden teilweise die Haltung, dass die multiprofessionelle Kooperation nicht unbedingt notwendig ist und nicht zum Kerngeschäft des Tagesschulangebots gehört. Betont wird, dass man mit „einfachen Mitteln“ kooperieren möchte. Das Ziel der Kooperation ist in einigen Aussagen unklar, und insbesondere einer Intensivierung der Kooperation stehen die Mitarbeitenden eher skeptisch gegenüber. Sie verweisen zum Beispiel darauf, dass die multiprofessionelle Kooperation „Freiwilligenarbeit“ sei und zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Die aktuelle Kooperationstätigkeit wird oft als ausreichend bezeichnet (TS 216, TS 313), und teilweise ist auch der Nutzen der Kooperation für den eigenen pädagogischen Alltag zu wenig ersichtlich. In einigen Fällen wird vorgebracht, dass die unterrichtenden Lehrpersonen wenig Bereitschaft für die Kooperation zeigen und kein Interesse an einem Austausch mit den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots bestehe. Nur in den Tagesschulangeboten 312 und 319 wird eine positive Erwartung mit der multiprofessionellen Kooperation verbunden.

Die Skepsis gegenüber der Zusammenarbeit zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zeigt sich auch in der Beschreibung der Positionierung des Tagesschulangebots zum Unterricht. Am dominantesten ist das Integrationsmodell. Dabei verstehen sich die Tagesschulangebote als sozialpädagogische Institutionen, deren Aufgabe es ist, die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und ihnen zu helfen, jedoch nicht unbedingt, neues Wissen zu vermitteln. Somit findet eine klare Trennung der Zuständigkeitsbereiche zwischen dem Unterricht und dem ausserunterrichtlichen Angebot statt. Das Handeln im ausserunterrichtlichen Angebot wird aber im Gegensatz zum Subordinationsmodell dem Unterricht nicht untergeordnet, sondern es wird ihm eine „andere Qualität“ zugeschrieben. Im Integrationsmodell wird die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen im Rahmen eines Austausches als sinnvoll und notwendig erachtet, damit die Arbeit im ausserunterrichtlichen Angebot befriedigend ausgeführt werden kann. Die professionelle Wahrnehmung der Mitarbeitenden ist auf den Kernbereich der Betreuung beschränkt, der Input der unterrichtenden Lehrpersonen wird in diesem Rahmen auch für die Qualität des Angebots – insbesondere für die Betreuung der Hausaufgaben – als positiv wahrgenommen.

Neben dem Integrationsmodell besteht teilweise eine Tendenz zu einem der beiden anderen vorgeschlagenen Modelle: zur Approbation oder zur Subordination. In den Tagesschulangeboten 216, 220 und 313 werden eher Aspekte der Subordination thematisiert. Es besteht zum Beispiel Skepsis, ob überhaupt eine sinnvolle Kooperation umgesetzt werden kann, die Tagesschulmitarbeitenden fühlen sich in ihrer Arbeit wenig wertgeschätzt und es wird beschrieben, dass Lehrpersonen die professionelle Rolle der Tagesschulmitarbeitenden eher abwerten. Ausserdem besteht eine Verunsicherung bezüglich der Zuständigkeiten, zum Beispiel bei der Betreuung der Hausaufgaben. Im Gegensatz dazu nehmen die Mitarbeitenden in den Tagesschulangeboten 213 und 312 eine positive Verbindung zum Unterricht wahr und es wird ihnen Wertschätzung von der Schule, sowohl von den Lehrpersonen, als auch von der Leitungsperson entgegengebracht. Zum Beispiel übernehmen die Mitarbeitenden wichtige Funktionen in der Förderung der Schülerinnen und Schüler und können somit verschiedene Zuständigkeitsbereiche mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule teilen. Die Zustimmung zu einem solchen Approbationsmodell wird damit in Verbindung gebracht, dass die Kommunikationspraxis als offen wahrgenommen wird und eine individuelle Förderung und Früherkennung auch im Tageschulangebot stattfinden kann. Dies weist auf eine ziel- und förderorientierte multiprofessionelle Kooperation hin.

9.5.4.2 Kooperationsmöglichkeiten, Ausgangsbedingungen und Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation

Die Ergebnisse zu den Kooperationsmöglichkeiten und den Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation und deren Ausgangsbedingungen werden gemeinsam dargestellt, da sie auf denselben quantitativen Fragebögen beruhen.

Welche Kooperationsmöglichkeiten nutzen Mitarbeitende des Tagesschulangebots im Alltag für die Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen?

Die Kooperation innerhalb der Tagesschulangebote verläuft in den dargestellten Fallportraits ähnlich: Informelle Absprachen sind mindestens wöchentlich, oder sogar täglich möglich; formelle Kooperationsgefässe werden eher monatlich bis halbjährlich genutzt. Bezüglich des informellen Austausches mit der Tagesschulleitung bestehen aus der Sicht der Mitarbeitenden deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Fallportraits. Der Austausch mit der Tagesschulleitung ist insbesondere bei den grösseren Tagesschulangeboten mit mehreren Standorten etwas seltener. Dies kann damit zu tun haben, dass diese Leitungspersonen weniger stark im pädagogischen Alltag integriert sind und sich deshalb weniger Kontaktmöglichkeiten mit den Mitarbeitenden ergeben.

Bezüglich der multiprofessionellen Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen zeigt sich, dass die Mitarbeitenden vorwiegend informelle Gefässe nutzen. Diese stehen deutlich weniger im Vordergrund der alltäglichen Praxis, als die informelle Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen des Tagesschulangebots. Ausserdem unterscheiden sich die Fallportraits dahingehend, dass die Mitarbeitenden teilweise ähnlich häufig in formellen Gefässen im Tagesschulangebot, wie in solchen, die den Unterricht betreffen, anwesend sind. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass diese Angaben von Personen gemacht wurden, die auch als Lehrpersonen in der Schule tätig sind. Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass der intraprofessionellen Kooperation im Tagesschulangebot und der multiprofessionellen Kooperation mit dem Unterricht ein unterschiedlicher Stellenwert für den pädagogischen Alltag zukommt. Die Kooperation innerhalb des ausserunterrichtlichen Angebots ist durch die gemeinsame Verantwortung für dieselbe pädagogische Aufgabe geprägt. Die Mitarbei-

tenden sind Teil eines Teams, die den Alltag gemeinsam gestalten. Auf der anderen Seite sind die Lehrpersonen der Schule und die Tagesschulmitarbeitenden nicht in eine gemeinsame pädagogische Aufgabe involviert, sondern die Zuständigkeiten sind sowohl zeitlich, wie auch räumlich und inhaltlich grundsätzlich verschieden. Das gemeinsame Handlungsfeld sind die Schülerinnen und Schüler, die bei beiden professionellen Gruppen im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen. Bezüglich dieser Schülerinnen und Schüler sind möglicherweise informelle Absprachen im pädagogischen Alltag ausreichend. Ausserdem nehmen die Leitungspersonen in allen Beispielen eine zentrale Rolle für den Austausch mit den Schulleitenden ein.

Welche Einstellung haben die Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation und wie sind deren Ausgangsbedingungen ausgeprägt?

Um die Haltung in den Tagesschulangeboten zu beschreiben, wurden die individuellen und kollektiven Ausgangsbedingungen und Einstellungen zur Kooperation (Zielorientierung und Zufriedenheit) der Mitarbeitenden in standardisierter Form dargestellt. Dies ermöglicht einen Vergleich zwischen den verschiedenen Dimensionen trotz deren unterschiedlicher Skalierung.

Die sechs Fallportraits zeichnen sich sowohl bezüglich der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation, sowie zu deren Ausgangsbedingungen durch spezifische Profile aus. Vor allem in den beiden kleinsten, ländlichen Tagesschulangeboten zeigt sich ein deutlich positiv geprägtes Profil. Die Tagesschulangebote 216 und 312 erreichen in fast allen Skalen überdurchschnittliche Werte, die sehr deutlich vom Mittelwert der Gesamtstichprobe abweichen. Dies wird insbesondere bei der Bewertung der individuellen Selbstwirksamkeit (ISWG/ISWA) deutlich, die fast eine Standardabweichung über dem Stichprobenmittelwert liegt. Was sich des Weiteren zeigt, ist, dass die Tagesschulangebote mit zwei Standorten ein positives Profil hinsichtlich mehrerer Ausgangsbedingungen aufweisen. Die Selbstwirksamkeit bezüglich der Gruppenführung und die Innovationsbereitschaft werden in beiden Tagesschulangeboten (213 und 313) überdurchschnittlich bewertet. Schliesslich zeichnen sich die beiden Tagesschulangebote mit den grössten Teams und drei Standorten (220 und 319) durch ein deutlich negativ geprägtes Profil aus, das heisst, dass ihre Einschätzungen der Ausgangsbedingungen unter dem Durchschnitt aller Teilnehmenden liegen. Im Tagesschulangebot 220 liegen alle Mittelwerte ausser dem des Klimas deutlich unter dem Durchschnitt. Im Tagesschulangebot 319 wird nur die individuelle Selbstwirksamkeit mit Blick auf die Führung der Gruppe überdurchschnittlich bewertet. Zusammenfassend lässt der Vergleich in den sechs analysierten Fallportraits die Tendenz erkennen, dass Mitarbeitende in kleineren Tagesschulteams und mit weniger Standorten die Ausgangsbedingungen positiver beurteilen. In den beiden grössten Tagesschulangeboten mit drei Standorten und Teams, die zwischen 35 und 40 Mitarbeitende umfassen, bewerten die Mitarbeitenden vor allem die kollektive Innovationsbereitschaft und die kollektive Selbstwirksamkeit deutlich negativer als der Durchschnitt der Teilnehmenden.

Die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation lässt sich in den Fallportraits nicht eindeutig mit den Ausgangsbedingungen in Zusammenhang bringen. Die Förderorientierung sowie die Koordinationsorientierung der multiprofessionellen Kooperation sind sowohl in kleinen als auch in grösseren Standorten grundsätzlich positiv ausgeprägt. Einzig die Zufriedenheit mit der Kooperation ist bei den Mitarbeitenden der beiden mittleren Tagesschulangebote geringer als bei den anderen portraitierten Tagesschulangeboten. Die Fokussierung auf gemeinsame förderorientierte Ziele ist bei den beiden Tagesschulangeboten 216 und 312 deutlich über dem Durch-

schnitt der anderen Fallbeispiele und auch die Zufriedenheit mit der Kooperation ist grösser. Letztere ist vor allem in den Tagesschulangeboten mit zwei Standorten am geringsten.

9.5.4.3 Pädagogische Praktiken

Um die pädagogischen Praktiken in den Tagesschulangeboten darstellen zu können, wird auf die systematische Beobachtung eines Nachmittages in den Fallbeispielen zurückgegriffen. Diese nicht-teilnehmende Beobachtung erstreckte sich über gut sechs Stunden vom Beginn des Mittagsmoduls (um 12 Uhr) bis zur Verabschiedung (um 18 Uhr). Die Qualitätsprofile beschreiben anhand von neun ausgewählten Merkmalen, wie die pädagogischen Prozesse in den Bereichen der sozialpädagogischen Aktivitäten, den schulpädagogischen Aktivitäten und der Kooperation (im Tagesschulteam sowie in der multiprofessionellen Kooperation) gestaltet sind. Während der Beobachtung wurden die neun Merkmale anhand der vorgeschriebenen Bewertungsstruktur eingeschätzt. Wenn entsprechende Aktivitäten nicht beobachtet werden konnten, wurde anhand der Anweisungen im Beobachtungsinstrument bei anwesenden Tagesschulmitarbeitenden nachgefragt. Die Beschreibung der verschiedenen Bereiche ist auf eine bestimmte Situation und Konstellation von Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern beschränkt. Diese wird als Referenzsituation für die Qualität der pädagogischen Prozesse beschrieben. Obwohl dieses Vorgehen möglichst standardisiert durchgeführt wurde, ist es möglich, dass die Beobachtung vom „normalen Alltag“ in den Tagesschulangeboten etwas abweicht. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse aus methodischer Sicht zu berücksichtigen.

Inwiefern reflektieren die Alltagspraktiken im Tagesschulangebot die Ausrichtung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot auf ein gemeinsames Bildungsverständnis?

Die Darstellung der Resultate der Qualitätsbeobachtung zeigt auf, dass in den dargestellten Fallbeispielen unterschiedliche pädagogische Praktiken umgesetzt werden. Die Tagesschulangebote unterscheiden sich bezüglich der im Qualitätsinstrument erreichten Punkte. Trotzdem kann im Allgemeinen darauf verwiesen werden, dass die Praktiken in sozialpädagogisch-orientierten Merkmalen deutlich stärker ausdifferenziert stattfindet, als in schulpädagogisch-orientierten Aktivitäten. Somit zeigt sich auch hier die Betonung einer spezifischen „Pädagogik der Tagesschulangebote“ die durch die dort zentralen Aktivitäten, wie das Mittagessen, das Freispiel und das künstlerische Gestalten sehr stark geprägt ist. Seltener verweisen diese Aktivitäten auf inhaltliche Überschneidungen zwischen dem sozialpädagogischen und dem schulpädagogischen Bereich, denn schulpädagogische Aktivitäten werden insgesamt noch selten umgesetzt. Insbesondere zeigte sich, dass die Bereiche der Sprach- und Leseförderung in den Tagesschulangeboten keine Schwerpunkte darstellen und meistens nicht bewusst gestaltet werden. Zum Beispiel sind logisch-mathematische Aktivitäten selten präsent. Dieses Denken wird anhand alltagspraktischer Aufgaben (Tischdecken, Abzählen, Einkaufen und Bestellen) sehr selten angeregt. In allen drei Bereichen gibt es aber oft Materialien – das heisst Bücher und Spiele, die die entsprechende Thematik ausführlicher beschreiben. In einigen Tagesschulangeboten, vor allem im Tagesschulangebot 312 wird die Leseförderung während der Hausaufgabenbetreuung und auch in informellen Situationen im Alltag gezielt fokussiert. Dabei wird ein Kind konkret beim Deutschlernen unterstützt, es werden Diktate gemeinsam geübt oder es werden Geschichten vorgelesen. Ausserdem ermöglicht in einigen Tagesschulangeboten auch die gemeinsame Förderplanung mit unterrichtenden Personen der Schule, die Fokussierung von Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die über die reine Hausaufgabenbetreuung hinausgeht.

Die Tagesschulangebote weisen individuelle Qualitätsprofile auf. Das heisst, dass der systematischen Beobachtung zufolge die verschiedenen Qualitätsdimensionen unterschiedlich bewertet wurden. Trotzdem lässt sich eine bevorzugte Betonung sozialpädagogischer Aspekte in den Tagesschulangeboten feststellen. Dies kann auch damit zu tun haben, dass diese als Kern-Aufgaben des Tagesschulangebots wahrgenommen und somit zwingend auch pädagogisch thematisiert und strukturiert werden müssen. Insgesamt lässt sich die Fragestellung so beantworten, dass selten ein geteiltes Bildungsverständnis zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot besteht, welches sich anhand von Qualitätsbeobachtungen deutlich abzeichnet. Die Ergebnisse der Qualitätsbeobachtungen weisen eher darauf hin, dass eben aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche von Tagesschulangebot und Unterricht eine Kooperation als sinnvoll und notwendig wahrgenommen wird. Man kann somit gegenseitig von den Erfahrungen der anderen Profitieren und diese in der eigenen Praxis stärker reflektieren.

9.5.4.4 Soziale Strukturen

Die sozialen Strukturen, die zwischen den Tagesschulangeboten und dem Unterricht bestehen, wurden anhand von sozialen Netzwerkanalysen dargestellt. Diese beziehen sich auf eine bestimmte Situation des pädagogisch-orientierten Kontaktes, der aufgrund von herausfordernden Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern stattgefunden hat. Das Netzwerk beschreibt, welche Kontaktpersonen die Mitarbeitenden im Rahmen des letzten Monats kontaktiert haben. Anhand der sozialen Strukturen soll nachvollzogen werden können, welche Wege der Information und Kommunikation beschritten werden können. Folgende Fragestellung soll hierbei beantwortet werden.

Besteht eine soziale Struktur für die Kooperation zwischen Tagesschulangebot und Unterricht und welche Position nimmt die Leitungsperson in diesem sozialen Netzwerk ein?

Die sozialen Strukturen zwischen den Tagesschulangeboten und dem Unterricht werden anhand der aktiven Kontakte zwischen den Mitarbeitenden bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler dargestellt. Die Netzwerke in den sechs Fallbeispielen weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Die Mitarbeitenden und Leitungspersonen suchen in allen Fallportraits zur Besprechung einzelner Schülerinnen und Schüler hauptsächlich die Unterstützung innerhalb des Tagesschulangebots. Insgesamt wird deutlich, dass höchstens ein Drittel der Verbindungen reziprok ist und in allen Tagesschulangeboten mehr nicht reziproke als reziproke Beziehungen bestehen. Ausserhalb dieses Netzwerks bestehen in allen Portraits aber auch Verbindungen mit Akteuren der Schule. Diese sind in den hier dargestellten Analysen nie reziprok, da nur die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote befragt wurden und die Lehrpersonen der Schule nur als Kooperationspartner genannt, aber nicht selber ihre Verbindungen im Netzwerk angeben konnten.

Deutliche Unterschiede zwischen den Netzwerken ergeben sich bezüglich ihrer Form und Grösse. Die Grösse ist sowohl von der Anzahl der teilnehmenden Mitarbeitenden und der Anzahl der möglichen Austauschpartner abhängig. In Tagesschulangeboten mit weniger angestellten Mitarbeitenden ist davon auszugehen, dass auch das Netzwerk kleiner ist. Bezogen auf die Formen nach McCabe (2016) gleichen die Netzwerke innerhalb des Tagesschulangebots meistens dem Bild eines Wollknäuels, das heisst, dass meistens viele gegenseitige und damit auch redundante Verbindungen zwischen den einzelnen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote bestehen. Die Tagesschulmitarbeitenden sehen sich somit gegenseitig als wichtige Kooperationspartner an. Die Reziprozität ist unterschiedlich stark ausgeprägt. So ist zum Beispiel das Tagesschulnetzwerk 213 sehr dicht, und die Mitarbeiten-

den wählen verschiedene Personen innerhalb des Tagesschulteams, um Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler auszutauschen.

Die Netzwerke der Fallportraits zeichnen sich in allen Beispielen dadurch aus, dass neben Mitarbeitenden der Tagesschulangebote auch Mitarbeitende der Schule als Kooperationspartner bezüglich herausfordernden Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schüler genannt werden. Das heisst, dass die Fragestellung positiv beantwortet werden kann: In allen Tagesschulangeboten sind soziale Strukturen vorhanden, die den Austausch von Informationen mit unterrichtenden Lehrpersonen und Leitungspersonen ermöglichen. Da die Tagesschulangebote und die Schulen sehr unterschiedliche Kontexte aufweisen, sind auch die sozialen Beziehungen unterschiedlich strukturiert. Am häufigsten sind die Formen der Gänseblume und der Krawattenfliege (vgl. McCabe, 2016). In der Form der Gänseblume ist meistens die formelle Leitungsperson die wichtigste Person im Informationsfluss, und zwar sowohl als Knotenpunkt als auch als Autorität. Das Pflegen multiprofessioneller Beziehungen ist in diesen Netzwerken Aufgabe der Leitungsperson und wird von den Mitarbeitenden weniger stark gezeigt. In den meisten Fällen agiert diese Leitungsperson (TF1) am häufigsten als Broker oder Brücke im Informationsaustausch, weil sie auf dem Weg zwischen verschiedenen Akteuren liegt (FlowBetweenness). Sie ist auch in den meisten Fällen der wichtigste Knotenpunkt (Hub) und die wichtigste Autorität für den Zugang zu Informationen. Individuelle Kontakte zu schulischen Akteuren sind ausserdem oft isoliert, das heisst, es gibt wenige Beziehungen zu denselben Lehrpersonen der Schule. Bei der Form der Krawattenfliege hingegen ist die Leitung zwar auch ein wichtiger Kooperationspartner, jedoch nehmen auch andere Personen, wie zum Beispiel Standortleitungen, aber auch andere Personen ohne offizielle Führungsaufgaben im Netzwerk zentrale Positionen ein.

Durch die Visualisierung des Netzwerks kann dargestellt werden, inwiefern die Tagesschulmitarbeitenden Beziehungen innerhalb des Tagesschulteams und mit Mitarbeitenden der Schule nutzen. In der Diffusions- und Netzwerktheorie (vgl. Carolan, 2014; Bernhard, 2008) wird angenommen, dass die Struktur der Netzwerke einerseits Aufschluss über den Zugang zu Ressourcen gibt und andererseits die Verbreitung von Informationen und Innovationen bedingt. Deshalb steht vor allem die Position der Leitungsperson im Vordergrund. In Anlehnung an Granovetter (1973), kann die lockere soziale Struktur einerseits positiv zum Austausch neuer Informationen beitragen. Andererseits ist ein eng verbundenes Netzwerk zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots sinnvoll für den Austausch alltäglicher pädagogischer Anliegen. Die Leitungsperson sucht häufiger als die Mitarbeitenden Unterstützung bei den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule, sowie bei anderen Akteuren des Schulkontextes. Dieses Ergebnis kann insbesondere durch den Auftrag der Leitungsperson begründet werden. Es ist denkbar, dass sie – bedingt durch ihr professionelles Selbstverständnis – als Repräsentantin oder Repräsentant der Tagesschulangebote in der sozialen Struktur fungiert.

9.5.4.5 *Institutionalisierung und Reflexion*

Die Institutionalisierung der multiprofessionellen Kooperation und die Reflexion des Innovationskreislaufs werden im letzten Kapitel aus der Perspektive der Leitungsperson des Tagesschulangebots dargestellt. Sie übernimmt grundsätzlich die Verantwortung für die Aktivitäten der Mitarbeitenden und, wie sich in den vorangegangenen Darstellungen gezeigt hat, auch eine zentrale Position im sozialen Netzwerk mit den Akteuren der Schule ein. Die Reflexion der Leitungsperson bezieht sich auf einen schriftlichen Fragebogen, der ihnen zum Abschluss des Innovationskreislaufs im März 2017 vorgelegt wurde. Dieser wurde anhand von konkreten Zitaten inhaltlich zusammengefasst (der Leitfaden dazu findet sich im Kapitel 16.5.5. im Anhang).

Welche Einstellungs- oder Verhaltensänderungen nimmt die Leitung des Tagesschulangebots zwei Jahre nach Beginn der Studie wahr?

Der Reflexionsfragebogen wurde von 5 Leitungspersonen, ausser von der Tagesschulleitung 220, ausgefüllt. Die Reaktionen der Leitungspersonen auf die Implementation der multiprofessionellen Kooperation sind durchwegs positiv. In allen Fallportraits lässt sich feststellen, dass sich entweder die pädagogische Haltung der Mitarbeitenden und Leitungspersonen oder sogar konkrete Rahmenbedingungen oder Ressourcen während des Innovationskreislaufs verändert haben. So war die Teilnahme an der Studie und an der Weiterbildung für alle Leitungspersonen ein Anlass, um sich mit der multiprofessionellen Kooperation vertieft auseinanderzusetzen. Veränderungen in der Praxis haben sich zum Beispiel dadurch ergeben, dass mehr zeitliche Ressourcen für die Kooperation bereitgestellt wurden. In anderen Fällen wurde gemeinsam mit der Schulleitung eine Weiterbildung oder ein Thema zur Prävention von störendem Verhalten aufgenommen und zum Beispiel anhand von bestimmten Anlässen oder gemeinsamen Konzepten vertieft.

Insbesondere gab die Teilnahme an der Studie Anlass dazu, auch das individuelle Verständnis zu reflektieren und möglicherweise anzupassen. Die Leitungspersonen sind sich ihrer spezifischen Rolle im Prozess der multiprofessionellen Kooperation stärker bewusst und nehmen eine aktivere und gestaltende Rolle ein, als vor der Teilnahme an der Studie.

10 Gesamtdiskussion

In verschiedenen theoretischen und empirischen Arbeiten hat sich herauskristallisiert, dass die multiprofessionelle Kooperation ein Qualitätsmerkmal von Tagesschulen darstellen und als eine Innovationsstrategie verfolgt werden kann. In der vorliegenden Studie wurden deshalb zahlreiche Aspekte erhoben, um die Einstellungen der teilnehmenden Mitarbeitenden und Leitungspersonen zur multiprofessionellen Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule und deren Ausgangsbedingungen differenziert zu betrachten. Anhand der Fragestellungen (Kapitel 7) wurden die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation in fünf Teilstudien untersucht. In den ersten beiden Teilstudien wurden die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation aus Perspektive der Mitarbeitenden analysiert und anschliessend deren Ausgangsbedingungen fokussiert. Die Teilstudie 3 fasste die Leitungspersonen der Tagesschulangebote ins Auge. Anschliessend untersuchte die Teilstudie 4, inwiefern sich die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation Mitarbeitenden verändern können, und in der Teilstudie 5 wurden standortspezifische Merkmale des Innovationsprozesses anhand von sechs Fallstudien dargestellt. Insgesamt stand dabei folgende Hauptfragestellung im Vordergrund:

Welche Ausgangsbedingungen (Kooperationsmöglichkeiten, Einstellungen, pädagogische Praktiken und soziale Strukturen) tragen dazu bei, dass die multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulangeboten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird?

Multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und unterrichtenden Lehrpersonen soll auf das gemeinsame Ziel der Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein (Böttcher et al., 2014; Speck et al., 2011). Der Austausch soll praktische Informationen zu Schülerinnen und Schülern liefern, die zum Beispiel für die Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung notwendig sind (ERZ BE, 2009). Ausserdem kann die Zusammenarbeit mit Personen, die einen anderen professionellen Hintergrund haben, zur Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung anregen (Breuer, 2015; Drossel & Bos, 2015). Es wird angenommen, dass die Mitarbeitenden eine bestimmte Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation haben, die durch individuelle Motive sowie durch das soziale Umfeld geprägt ist. Diese Einstellung zur Kooperation zu verändern, erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis der pädagogischen Arbeit und des Nutzens der Kooperation, damit tiefgreifende und längerfristige Einstellungsänderungen möglich sind (Ahlgrimm et al., 2012; Bohner, 2003). Gleichzeitig ist die multiprofessionelle Kooperation ein Qualitätsmerkmal der pädagogischen Prozessebene und Ausdruck der Positionierung des Tagesschulangebots im lokalen Kontext (Willems & Becker, 2015).

Teilstudie 1: Die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation

Die multiprofessionelle Kooperation ist von verschiedenen Faktoren abhängig und findet in einem komplexen sozialen Setting statt (Niedlich et al., 2014). Multiprofessionelle Kooperationen zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote bestehen insbesondere bei der Betreuung der Hausaufgaben, der individuellen Förderung, bei disziplinarischen oder sozioemotionalen Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler (Arnold, 2011; Böttcher et al., 2011; Niehoff et al., 2014). Eine gemeinsame Wissenskonstruktion der beiden professionellen Gruppen (Lehrpersonen und Mitarbeitende der Tagesschulangebote) findet nur selten statt, wobei der Informationsaustausch im Vordergrund steht (Niehoff et al., 2014). Im Kontext der ausserunterrichtlichen Angebote wird angenommen, dass durch die Ausdehnung des institutionellen

Angebots auf den Nachmittag „Kooperation leichter organisiert und in den schulischen Alltag integriert werden kann“ (Fussangel & Gräsel, 2012, p. 35). Verschiedene aktuellere Studien (z. B. Niehoff et al., 2014) lassen jedoch Zweifel daran aufkommen, ob die Zusammenarbeit auf gemeinsame Ziele ausgerichtet ist und somit längerfristig als Innovationsstrategie verfolgt wird. In Anlehnung an die Kooperationstheorie ist eine Überschneidung von Handlungsfeldern zwischen den Kooperationspartnern für die Entstehung von Kooperation notwendig, damit ein reziprokes Verhältnis zwischen den verschiedenen Akteuren entstehen kann (Axelrod, 1984). Die Einstellung zur Kooperation kann durch Eigeninteresse oder eine gemeinsam definierte Zielausrichtung motiviert sein (Meyers, 1999). Es stellt sich also die Frage, inwiefern Mitarbeitende von Tagesschulangeboten mit den unterrichtenden Lehrpersonen gemeinsame Ziele im Hinblick auf die Kooperation verfolgen und welche Handlungsbereiche sie als Schnittstellen zwischen Tagesschulangebot und Schule wahrnehmen.

Anhand der Teilstudie 1 ist es fraglich, inwiefern eine gemeinsame Zielorientierung sowie eine Überschneidung der Handlungsfelder zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschulangebote bestehen. Die Skala zur Häufigkeit der multiprofessionellen Kooperation konnte aufgrund des hohen Ausfalls nicht weiter berücksichtigt werden. Es ist damit zu rechnen, dass es sich hierbei um einen systematischen Ausfall handelt, da vor allem Personen mit Lehrdiplom diese Skala ausgefüllt haben. Tendenzen zeigen, dass Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit Lehrdiplom öfter mit unterrichtenden Lehrpersonen kooperieren als Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund – insbesondere als solche ohne pädagogische Qualifikation. Mitarbeitende mit Lehrdiplom nennen ausserdem signifikant häufiger, dass sie sich mit der Schule bezüglich des sozioemotionalen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler absprechen.

Das Hauptergebnis der Teilstudie 1 ist, dass die verschiedenen Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation nur teilweise durch einen gemeinsamen latenten Faktor erklärt werden können. Das heisst, dass die Individuen die verschiedenen Dimensionen ähnlich bewerten und somit eine allgemeine Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation aufweisen. Dies kann darauf hinweisen, dass sie eine eher stabile und konsistente Haltung gegenüber der multiprofessionellen Kooperation haben und diese weniger stark situativ einschätzen. Die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation sowie die Kooperationsmöglichkeiten werden insgesamt positiv bewertet. Ebenso deuten die Ergebnisse zu den Kooperationsinhalten darauf hin, dass Aspekte wie die Hausaufgabenbetreuung oder disziplinarische Schwierigkeiten, die in akuten pädagogischen Situationen auftauchen, wichtiger sind als stärker strategisch ausgerichtete Kooperationsinhalte, etwa die Sprachförderung. Da die Skalen im Generalfaktormodell miteinander korrelieren, stehen möglicherweise das Eigeninteresse und der individuelle Nutzen der Kooperation in aktuellen pädagogischen Situationen für die Mitarbeitenden im Vordergrund. Mitarbeitende von Tagesschulangeboten fassen bislang wenig die gemeinsame Qualitätsentwicklung durch die Kooperation mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ins Auge. Aus der Perspektive der Kooperations-, der Innovations- und der Qualitätstheorie ist jedoch diese Zielinterdependenz eine Voraussetzung für gelingende pädagogische Kooperationen, die als Innovationsstrategie wahrgenommen werden. Diesbezüglich zeigt sich auf der Ebene der Mitarbeitenden noch ein deutliches Weiterentwicklungspotential.

Teilstudie 2: Ausgangsbedingungen

Die Ausgangsbedingungen der multiprofessionellen Kooperation können sich zwischen Personen unterscheiden (Holtappels, 2014; Kamski & Schnetzer, 2008). Zum Beispiel werden subjektive Haltungen, wie Arbeitszufriedenheit oder Selbstwirksamkeit, mit der Einstellung zur Kooperation in Verbindung gebracht (Breuer, 2015;

Drossel & Bos, 2015; Emmerich & Maag Merki, 2014). Andererseits sind in sozialen Gruppen bestimmte Normen und Werte präsent, die sich zum Beispiel an der kollektiven Innovationsbereitschaft oder im sozialen Klima im Tagesschulangebot äussern können. Somit wirken einerseits individuelle Handlungsdispositionen und andererseits kollektive Haltungen im sozialen Umfeld, zum Beispiel die etablierte Lern- und Förderkultur (Dieckmann et al., 2007), als Ausgangsbedingungen auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation (Drossel & Bos, 2014; Holtappels, 2003).

In Anlehnung an die Qualitätstheorie wird die multiprofessionelle Kooperation auf der Ebene der pädagogischen Prozessqualität verortet. Sowohl die Ausgangsbedingungen, als auch die Kooperation zwischen den professionellen Gruppen kann einen Einfluss darauf haben, inwiefern die Tagesschulangebote als Lern- und Erfahrungsorte gestaltet werden (vgl. Willems & Becker, 2015).

Zusammenfassend zeigt die Teilstudie 2, dass die Beurteilung der multiprofessionellen Kooperation weder durch die gemessenen individuellen, noch kollektiven Ausgangsbedingungen beeinflusst wird. Die beiden Messmodelle zu den Ausgangsbedingungen lassen sich zwar bestätigen und führen zu guten Modellfit-Werten. Es besteht aber kein direkter Effekt zwischen der Innovationsbereitschaft und der multiprofessionellen Kooperation. Das heisst, die Innovationsbereitschaft – die Orientierung an gemeinsamen Konzepten und pädagogischen Qualitäts- und Evaluationskriterien – hat keinen Einfluss auf die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation. Die Mediatoranalyse kann deshalb auch keinen indirekten Effekt der Ausgangsbedingungen auf die Kooperation nachweisen. Der einzige signifikante Pfad, ist der Einfluss der kollektiven Ausgangsbedingungen auf die Innovationsbereitschaft. Das heisst, dass die Wahrnehmung des sozialen Klimas und der kollektiven Selbstwirksamkeit einen positiven Einfluss auf die Einschätzung der Innovationsbereitschaft hat.

. Individuelle Ausgangsbedingungen – gemessen durch die individuelle Selbstwirksamkeit und die Arbeitszufriedenheit – haben der Analyse zufolge keinen Einfluss auf die Innovationsbereitschaft oder die Kooperation. Dies kann damit zu tun haben, dass es sich beim Gegenstand dieser Skalen um personenbezogene und subjektive kognitive Beurteilungsprozesse handelt. Zum Beispiel ist die individuelle Selbstwirksamkeit insbesondere durch die Erfahrungen und die Wahrnehmung der eigenen physischen Reaktionen im pädagogischen Alltag charakterisiert und hängt mit biographischen Merkmalen zusammen (Jäger, 2012; Windlinger et al., 2014). Die Ergebnisse zu den Ausgangsbedingungen können auch die theoretischen Modelle nicht bestätigen. Im Sinne des Wert-Erwartungs-Modells von Drossel & Bos (2015) hat weder das Eigeninteresse noch die Wahrnehmung der Haltungen zentraler Sozialisationspersonen einen direkten oder indirekten Einfluss auf die multiprofessionelle Kooperation. Einhergehend mit dem Wirkungsmodell von Becker & Willems (2015) sind aber Aspekte der Qualität der pädagogischen Prozesse auf der Ebene der Tagesschulangebote, wie das wahrgenommene Klima und die kollektive Selbstwirksamkeit, wichtige Prädiktoren der kollektiven Innovationsbereitschaft. In der Lehrkooperationsforschung hingegen waren Eigenaktivität (Maag Merki et al., 2013) sowie Motivation als individuelle Bedingungen zentral für die Bereitschaft für die Beteiligung an der Kooperation (vgl. Kapitel 5.1; Fussangel & Gräsel, 2012). Somit gilt es, für die Förderung der multiprofessionellen Kooperation nicht nur deren Ziele im Blick zu haben, sondern auch im Allgemeinen den Sinn und Zweck der pädagogischen Arbeit innerhalb des Tagesschulangebots zu reflektieren.

Teilstudie 3: Das professionelle Selbstverständnis der Leitungspersonen

Wie die Ausgangsbedingungen, ist auch das professionelle Selbstverständnis von Leitungspersonen in Tagesschulangeboten auf der Prozessebene der Qualität zu verorten (vgl. Willems & Becker, 2015). Die Leitungspersonen gestalten das pädagogische und soziale Umfeld in den Tagesschulangeboten aktiv mit. Ausserdem legt die Innovationstheorie es nahe, dass Leitungspersonen für die Umsetzung von Innovationen als „change agents“ oder „opinion leaders“ wichtige Rollen übernehmen können (vgl. Kapitel 3.3).

In der Teilstudie 3 konnte gezeigt werden, dass Leitungspersonen von Tagesschulangeboten zumindest teilweise über ein anderes Verständnis der Rollensegmente und Arbeitszeitaufteilung verfügen als Schulleitungen. Einige der adaptierten Skalen weisen für das Setting der Tagesschulangebote ungenügende interne Konsistenzen auf, was eine andere Struktur der Skala andeutet. Leitungspersonen von Tagesschulangeboten sind stärker in den pädagogischen Betreuungsalldag und den Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert als Schulleitungen. Diese Nähe zum Team zeigt sich auch in den zwei Führungstypen, die sich anhand der latenten Clusteranalyse herauskristallisiert haben. Der Führungstyp 2 weist eine hohe Teamorientierung auf. Das heisst, die 33 Tagesschulleitungen, die diesem Führungstyp entsprechen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich stärker als *Primus inter Pares* wahrnehmen und eine grössere Nähe zur pädagogischen Tätigkeit im Tagesschulteam haben. Aus ihrer Sicht besteht im Tagesschulteam weniger ein hierarchisches Gefälle, sondern sie stellen die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und mit den Mitarbeitenden im Team in den Vordergrund. Auch sehen sie ihre Rolle darin, gemeinsame Ziele und Visionen im Team zu etablieren und diese vorzuleben. Dieser Führungstyp 2 ist in der theoretischen Konzeption eher als transformational zu bezeichnen (vgl. Kapitel 4). Dieser Führungstyp kennzeichnet sich insbesondere durch eine häufigere Anwesenheit im Tagesschulangebot, wie die Mediatoranalyse der Teilstudie 3 zeigt. Ausserdem ist ein signifikanter Effekt des Führungstyps auf die Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation zu erkennen, der deutlich positiver ist als beim Führungstyp 1. Leitungspersonen des Führungstyps 1 sind als „Generalisten“ zu bezeichnen, denn sie zeigen auf keiner der Segmente des professionellen Selbstverständnisses eine spezifische Ausprägung. Dies bestätigt wiederum die Annahme der Kooperationstheorie, dass die Betonung der Zielorientierung positiv mit der Kooperation in Zusammenhang stehen kann.

Die teamorientierten Leitungspersonen sind häufiger im Tagesschulangebot anwesend und damit nicht nur näher an der pädagogischen Praxis, sondern sie können die Mitarbeitenden auch in konkreten Situationen entlasten und bestimmte Funktionen im Arbeitsalltag wahrnehmen. Nach Elmore (2006), Leithwood et al. (2003) sowie Bonson (2010) sind ein solch geringes Hierarchiegefälle und die partizipative Führung Ausdruck einer fortgeschrittenen und ausdifferenzierten Gestaltung der Führungsrolle. Es findet eine stärkere Orientierung an der pädagogischen Fallarbeit statt, was sich anhand der Arbeitszeiteinteilung im Vergleich mit den Schulleitungen nachweisen lässt. Als wichtig für eine gelingende Führung in Tagesschulangeboten kann somit die Vorbildfunktion der Leitungspersonen hervorgehoben werden, die eine Orientierung an der „Führung auf Augenhöhe“ (Windlinger et al., 2014) beinhaltet. Leitungspersonen können als sogenannte „driver for change“ (Bryk et al., 2010) wirken. Durch eine grössere Nähe zu den Mitarbeitenden können sie teamorientierte Führungspersonen Innovationen, wie die multiprofessionelle Kooperation, im Alltag etablieren und durch die gemeinsame Reflexion von Zielen die gesamten Organisation weiterentwickeln.

Teilstudie 4: Einstellungsänderung

In der Längsschnittanalyse der Teilstudie 4 konnte nachgewiesen werden, dass sich die Einstellung aller Mitarbeitenden zur Kooperation über die Zeit hinweg positiv verändert. Das heisst konkret, dass die Mitarbeitenden die multiprofessionelle Kooperation ungefähr ein Jahr nach Beginn der Studie positiver bewertet haben als zu deren Beginn.

Ausgehend von der Innovationstheorie (Carolan, 2014; Rogers, 2003) wird angenommen, dass Reformen in Bildungsinstitutionen durch ein Netzwerk sozialer Strukturen verbreitet werden. Jedoch ist dies weder ein einheitlicher noch ein kurzfristiger Prozess, denn die Auseinandersetzung mit der Innovationsstrategie wird durch die individuelle Haltung zur Thematik und das soziale Umfeld beeinflusst (Hameyer, 2014). Im Rahmen der Studie werden ausserunterrichtliche Angebote nicht nur als lernende, sondern auch als entwicklungsfähige Organisationen definiert. Das heisst, dass Mitarbeitende als Akteure in einem Mehrebenensystem agieren (Emmerich & Maag Merki, 2014; Willems & Becker, 2015). Das soziale Umfeld kann individuelle Beurteilung der Ausgangsbedingungen beeinflussen, gleichzeitig bringt aber jedes Individuum Motive, Kompetenzen und Wissen in das soziale System ein. Der Austausch von Ressourcen zwischen den Individuen im System und die selbstreflektive Haltung des Systems als Ganzes sind Grundlagen für die organisationale Entwicklung und organisationales Lernen (vgl. Argyris & Schön, 1999; Luhmann, 1975; Meyer, 1999). Diese system- und kooperationstheoretischen Annahmen beschreiben somit, dass Innovationen hauptsächlich durch den Austausch zwischen Individuen gefördert werden können (Emmerich & Maag Merki, 2014). Eine Wissenskonzersion wird durch die intensive Auseinandersetzung zwischen Kooperationspartnern möglich, die zu einer neuen Qualität des gemeinsam konstruierten Wissens beiträgt und somit einen Mehrwert schafft (Niehoff et al., 2013; Gräsel et al., 2006).

In der Teilstudie 4 wird die Veränderung der Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation über zwei Erhebungszeitpunkte hinweg fokussiert. Dabei werden zwei Untersuchungsgruppen unterschieden. In der Versuchsgruppe haben die Leitungspersonen zwischen den Erhebungszeitpunkten an einer Weiterbildung zur multiprofessionellen Kooperation teilgenommen. Diese sollte als externer Impuls und positive Verstärkung auf die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden wirken. Um Unterschiede zwischen den Tagesschulangeboten anhand der Einschätzung des sozialen Umfelds berücksichtigen zu können, wird der Einfluss der kollektiven Innovationsbereitschaft auf der Ebene der Mitarbeitenden miteinbezogen. In der Längsschnittstichprobe der 74 Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten sind in beiden Untersuchungsgruppen positive Einstellungsänderungen feststellbar. Diese werden jedoch weder durch die Unterscheidung zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe noch durch die kollektive Innovationsbereitschaft bedingt. Dies würde – wie in der Innovationsforschung beschrieben (Holtappels, 2013b) – dafür sprechen, dass in manchen Tagesschulangeboten auch ohne externe Impulse eine positive Veränderung der Einstellungen zur Kooperation mit der Schule erfolgen kann.

Die Ergebnisse aus der Längsschnittanalyse sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Die Untersuchungsgruppen unterscheiden sich schon vor dem Beginn der Weiterbildung deutlich. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die sozialen Umgebungen der Tagesschulangebote nur teilweise miteinander vergleichen lassen.

Teilstudie 5: Innovationsprozess

In der Teilstudie 5 wurden unterschiedliche methodische Zugänge trianguliert, um die multiprofessionelle Kooperation im Kontext der verschiedenen Tagesschulangebote darzustellen. Der Innovationsprozess – das heisst die Implementation der multiprofessionellen Kooperation im Kontext der sechs Fallportraits – wurde anhand der

Kontextbedingungen, der Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie, der verfügbaren Kooperationsmöglichkeiten, der Einstellungen und Ausgangsbedingungen, der pädagogischen Praktiken sowie der sozialen Strukturen dargestellt. Abschliessend reflektierten die Leitungspersonen die Veränderung innerhalb ihres Kontextes.

Kontext

Im Modell der Qualitätsentwicklung von Willems & Becker (2015) sind Merkmale des Kontextes als Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Innovationen relevant. Der externe Entwicklungskontext von Tagesschulangeboten wird insbesondere durch die kantonalen gesetzlichen Vorgaben der obligatorischen Bedarfsabklärung bestimmt (vgl. ebd.). Tagesschulangebote im Kanton Bern sind als auserschulische Angebote zu verstehen (vgl. Kapitel 2; Coelen, 2008, 2009). Sie verfügen über eine Leitungsperson und es besteht eine institutionelle Eigenständigkeit gegenüber dem schulischen Unterricht. Diese institutionelle Abgrenzung kann erschwerend auf die multiprofessionelle Kooperation wirken. Die konzeptionelle Verknüpfung der beiden Angebote erfolgt nicht automatisch, sondern muss aktiv gestaltet werden.

Die Fallportraits lassen darauf schliessen, dass sich die Tagesschulangebote in der organisatorischen Ausgestaltung stark an der Nachfrage der Eltern in der Gemeinde orientieren. Je nach Schulgemeinde sind unterschiedliche Organisationsformen möglich. In grösseren Gemeinden gibt es teilweise mehrere Standorte, die unter derselben Leitungsperson stehen. Dies führt dazu, dass in manchen Einrichtungen grosse Teams zu finden sind, die jedoch im pädagogischen Alltag wenige Überschneidungen haben, da sie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler betreuen und auch an verschiedene Schulstandorte angebunden sind.

Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie

Trotz der grossen strukturellen Heterogenität und fehlender bildungspolitischer Vorgaben zur Gestaltung der Angebote (Herzog, W., 2009) hat sich in den beschriebenen Fallbeispielen eine Orientierung am Primat der sozialpädagogischen Unterstützung und Betreuung etabliert (vgl. Breuer, 2015). In den Fokusgruppeninterviews zeigt sich eine Skepsis der Mitarbeitenden mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation, und es findet sich eine klare Abgrenzung gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule. Dies spricht dafür, dass die Tagesschulangebote ihre institutionelle Eigenständigkeit auch bei der pädagogischen Ausrichtung beanspruchen.

Allerdings können anhand der Fokusgruppeninterviews auch Gemeinsamkeiten zwischen Unterricht und Tagesschulangebot herausgearbeitet werden. Beide pädagogischen Angebote befinden sich in einem gemeinsamen lokalen Kontext und beschäftigen sich auf der Ebene der Schülerinnen und Schülern, der Elternschaft und der Rahmenbedingungen mit ähnlichen Herausforderungen. Jedoch ist das Bewusstsein für die bestehende multiprofessionelle Kooperation eher gering, und sie wird selten als Innovationsstrategie und Chance für die Qualitätsentwicklung der Tagesschulangebote wahrgenommen.

Kooperationsmöglichkeiten

Wenn multiprofessionelle Kooperationen in den Fallbeispielen stattfinden, dann sind sie auf informelle, ungefähr monatlich stattfindende Treffen beschränkt. Auch auf der Ebene der einzelnen Tagesschulangebote haben nur wenige Mitarbeitende die Fragen zur multiprofessionellen Kooperationstätigkeit ausgefüllt, was die Interpretation der Ergebnisse erschwert. Insbesondere aktuellere Studien haben sich vermehrt mit professionstheoretischen Begründungen für die geringe Ausprägung der multiprofessionellen Kooperation auseinandergesetzt. Es wird

angenommen, dass Mitarbeitende aufgrund ihres professionellen Hintergrundes unterschiedliche Motive, Kompetenzen und Fähigkeiten mitbringen und auch das soziale Umfeld unterschiedlich interpretieren (vgl. Breuer, 2015; Dizinger, 2015). Grundlegend für diese Reflexionen ist, dass Mitarbeitende mit einem anderen professionellen Hintergrund andere handlungsleitende Ziele verfolgen als unterrichtende Lehrpersonen der Schule. Breuer (2015) differenziert, dass sich Erstere eher auf einen sozialpädagogischen Ansatz berufen und das „Helfen“ und Unterstützen von Freizeitaktivitäten für sie stärker im Vordergrund steht als „Selektionieren“ oder „Lernen“ als Merkmale des schulpädagogischen Handelns (vgl. ebd.). Diese professionellen Unterschiede könnten eine mögliche Begründung dafür sein, dass die multiprofessionelle Kooperation vor allem auf informellen Gesprächen „zwischen Tür und Angel“ beruht und selten intensivere und zeitaufwendigere Kooperationsmöglichkeiten genutzt werden (vgl. Steiner & Tillmann, 2011; Kamski, 2011). In Anlehnung an die Kooperationstheorie nach Deutsch (1949/1973; zit. nach Frank & Frey, 2002, p. 133) erscheint eine Kooperation nur dann sinnvoll und reziprok, wenn für beide Kooperationsparteien über die Ziele der Zusammenarbeit positiv miteinander verbunden sind, das heisst, dass für beide ein positives Ergebnis aus der Kooperation hervorgeht.

Die Ergebnisse der Teilstudie 5 stimmen insofern mit dem Forschungsstand überein, als eine funktionale und pragmatische Arbeitsteilung entlang der Professionsgrenzen (Breuer, 2011) wahrscheinlicher ist als die Nutzung intensiver multiprofessionelle Kooperationsformen. Solche kostenintensiven Kooperationsformen in denen gemeinsam neues Wissen konstruiert oder systematisch aufeinander bezogen wird, sind selten (Maykus et al., 2011). Theoretisch heisst dies, dass eher eine negative Zielinterdependenz oder Non-Interdependenz besteht, die sich in einer negativen oder gleichgültigen Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit manifestieren könnte. Aus Perspektive der Entwicklungs- und Kooperationstheorie lässt sich argumentieren, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen den Tagesschulmitarbeitenden stärker im pädagogischen Alltag verankert ist und somit für die Mitarbeitenden zielführender erscheint als die organisatorisch und inhaltlich aufwendige Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen. Somit kann angenommen werden, dass die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots eine fehlende multiprofessionelle Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen als Innovationsstrategie substituieren oder kompensieren könnte. Die in Theorie und Forschung festgestellten Herausforderungen der multiprofessionellen Kooperation bestätigen sich somit auch in dieser Studie. Dazu gehören insbesondere Aspekte, die auf den organisationalen Kontext und die Gestaltung der Arbeitssituation zurückzuführen sind, wie fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen, fehlende Kooperationsgefässe oder unterschiedliche Strukturen der Arbeitszeitgestaltung zwischen den professionellen Gruppen (Olk et al., 2011).

Einstellungen und Ausgangsbedingungen

Die Darstellung der Kooperation und deren Ausgangsbedingungen innerhalb der Tagesschulangebote basiert auf den Angaben der Mitarbeitenden zum ersten Erhebungszeitpunkt. Anhand der standardisierten Daten können Unterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Kontexten festgestellt werden. Als Ausgangsbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation werden die Innovationsbereitschaft, das Klima, die Selbstwirksamkeit und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden miteinbezogen.

Zu den Einschätzungen der Ausgangsbedingungen aus der Perspektive der Mitarbeitenden ist noch wenig bekannt. Laut der Kooperationstheorie (vgl. Kapitel 3.2) sind sowohl kollektivistische als auch individualistische Motive für die Entstehung von Einstellungen zur Kooperation zu berücksichtigen. Individuelle Handlungsdispositionen sind Beurteilungsprozesse eines bestimmten Einstellungsgegenstandes, die aus kognitiven, affektiven oder handlungsorientierten Komponenten bestehen können. Die Ausprägung wird dabei massgeblich durch die

Abwägung von Kosten und Nutzen im Rahmen des subjektiven Eigeninteresses bestimmt. Andererseits kann es auch gemeinsam geteilte Haltungen geben, die durch relevante Sozialisationspersonen des umgebenden institutionellen Kontextes bedingt werden. Als kontextgebundene Bedingungen (Drossel, 2015; Drossel & Bos, 2015) bilden die Sozialisationspersonen somit den organisatorischen Rahmen für die Entwicklung der Einstellung zur Kooperation der Mitarbeitenden (Willems & Becker, 2015).

In den Fallportraits lassen sich zwischen den Tagesschulangeboten unterschiedliche individuelle und kollektive Ausgangsbedingungen feststellen. Hinweise auf Zusammenhänge bestehen zwischen der Grösse der Tagesschulangebote, der Anzahl der Standorte und einer eher negativ ausgeprägten Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation sowie der Ausgangsbedingungen. Gerade bei Letzteren zeigt sich, dass die zwei Tagesschulangebote mit drei Standorten ein unterdurchschnittlich ausgeprägtes Profil aufweisen. Insbesondere gemeinsam geteilte Haltungen, wie die kollektive Innovationsbereitschaft und die kollektive Selbstwirksamkeit, werden als eher gering eingeschätzt. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Aufteilung der Mitarbeitenden auf verschiedene Standorte für die Etablierung einer gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und die Entwicklung eines Gefühls der gegenseitigen Unterstützung hinderlich sein könnte. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese fehlende Zielinterdependenz zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschulangebote einen Einfluss auf die gemeinsamen Orientierungen im Hinblick auf die multiprofessionelle Kooperation hat.

Pädagogische Praktiken

Aus sozialpädagogischer Perspektive beschreibt die individuelle Förderung nicht nur die Förderung und Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie verweist auch darauf, eine Lehr- und Lernkultur zu schaffen, welche die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellt, ihre zusätzlichen Belastungen wahrnimmt und eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlichen Voraussetzungen einnimmt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen gleichermassen berücksichtigt werden und die Möglichkeit haben, teilzunehmen und das Angebot mitzubestimmen (Böttcher et al., 2014).

Die teilweise ernüchternden Ergebnisse weisen darauf hin, dass zu wenig inhaltliche Überschneidungspunkte zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten bestehen. Dies könnte die fehlende multiprofessionelle Kooperation, zum Beispiel im Rahmen der gemeinsamen Wissenskonversion bei Übertrittsgesprächen, erklären (Niehoff et al., 2014). In der StEG-Studie wurde ein Zusammenhang zwischen der Qualität des ausserunterrichtlichen Angebots und der multiprofessionellen Kooperation postuliert, weil dadurch im ausserunterrichtlichen Angebot sowohl sozialpädagogisches, als auch schulpädagogisches Wissen genutzt werden kann (Holtappels & Rollett, 2009; Holtappels et al. 2011). Es stellt sich jedoch die Frage, anhand welcher Aktivitäten im Alltag eine Verbindung zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Orientierungen möglich und sinnvoll ist.

Die vorliegende Studie weist anhand der Qualitätsbeobachtungen darauf hin, dass sozialpädagogische Aspekte der Freizeitgestaltung und die Betonung sozialer Interaktionen in den sechs ausgewählten Fallportraits vorherrschend sind. Schulpädagogisch-orientierte Aktivitäten zur individuellen Förderung sind weniger ausgeprägt. In den Tagesschulangeboten findet keine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler selten statt. Die alltäglichen pädagogischen Praktiken können durch die Non-Interdependenz der Ziele zwischen schulischem Unterricht und Tagesschulangeboten erklärt werden. Dadurch fehlt auch eine sinnvolle Argumentationsgrundlage für die zunehmende Etablierung der multiprofessionellen Kooperation.

Tagesschulangebote weisen unterschiedliche Stärken und Schwächen in der pädagogischen Gestaltung auf. Insgesamt scheinen jedoch strukturierte Angebote, wie Aktivitäten und Hausaufgaben, weniger im Vordergrund zu stehen als zum Beispiel die Gestaltung des informellen Programms und die Pflege der Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern. Dadurch zeichnen sich Tagesschulangebote eher durch eine Kerntätigkeit im ausserunterrichtlichen Bereich als „Familienersatz“ oder „Freizeitinstitution“ aus. Insbesondere zeigen die qualitativen Fallportraits, dass in den ausserunterrichtlichen Angeboten ein anderes Lernverständnis vorherrscht als in der Schule. Die Gestaltung von Lernprozessen fokussiert insbesondere das informelle und praxisorientierte Lernen und weniger die konkrete Förderung akademischer Fähigkeiten.

Für die Tagesschulangebote im Kanton Bern ist es eine Herausforderung, die „Trias“ von „Erziehung, Bildung und Betreuung“ (vgl. Coelen, 2008) in der aktuellen Praxis zu vereinen. Es sind jedoch bereits alle drei Elemente in den Tagesschulangeboten präsent. Die Hausaufgabenbetreuung kann die Unterstützung des Bildungsaspekts im Rahmen der akademischen Fähigkeiten begünstigen, die Struktur (z. B. Ankunft und Verabschiedung) ist Teil einer qualitativ hochwertigen Betreuung, und die Gestaltung der persönlichen Beziehungen sowie die Verankerung von Regeln sind Aspekte der Erziehung. Dass alle drei Aspekte in die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit einfließen, lässt sich durch die Qualitätsbeobachtungen und die Fallportraits bestätigen. Dadurch werden die Tagesschulangebote zu einem anregenden und pädagogisch wertvollen Lern- und Erfahrungsort. Die strukturierte Beobachtung der Qualität von pädagogischen Prozessen ermöglicht es, eine „Aussensicht“ auf die aktuellen pädagogischen Praktiken in den Tagesschulangeboten einzubeziehen. Es zeigt sich, wie das „Mehr an Zeit“ (Kamski & Schnetzer, 2008) in den Tagesschulangeboten genutzt wird und welche Paradigmen des pädagogischen Handelns im Alltag fokussiert werden.

Soziale Strukturen

Die Analyse des sozialen Netzwerks zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot visualisiert direkte Kontakte zwischen den einzelnen Individuen und situiert diese im organisatorischen Kontext. Zwischen den Mitarbeitenden des Tagesschulangebots, den Leitungsperson des Tagesschulangebots und den Mitarbeitenden der Schule (unterrichtende Lehrpersonen und Leitungspersonen) können unterschiedlich strukturierte Netzwerke bestehen. In der Netzwerkforschung wird darauf hingewiesen, dass zur Aufnahme und Weiterentwicklung von Kooperationen einerseits die Möglichkeit zur Kooperation bewusst sein (awareness) und der Zugang zu ihnen gewährleistet sein muss (access). Oft sind sich die Akteure über die vorhandenen Kontaktnetzwerke nicht im Klaren, die erst mit der Visualisierung der Netzwerkanalyse sichtbar werden.

Die Darstellung des sozialen Netzwerks zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot zeigt in einer Momentaufnahme, welche Kooperationsstrukturen bestehen. Mit Blick auf die Netzwerkstruktur kann das Bestehen von eng verbundenen Subgruppen (Daly, 2010) auf eine hohe praktische Relevanz der Beziehungen und gegenseitige emotionale Unterstützung verweisen (McCabe, 2016). Andererseits ist der Austausch in engen und konstanten Beziehungen (wie zum Beispiel innerhalb eines Teams) auf gemeinsam geteilte Kenntnisse limitiert und kann somit wenig innovativ sein (vgl. ebd.). Beziehungen zu ansonsten isolierten Akteuren oder nur einseitig genutzte Informationskanäle können im Gegensatz dazu wichtige Zugangsmöglichkeiten zu neuen Ideen und Innovationsmöglichkeiten darstellen (Granovetter, 1973). Auch informelle und formelle Führungsansprüche lassen sich anhand der Position der Akteure im Netzwerk sichtbar machen (Daly, 2010; Spillane et al., 2010). Die Forschung zur Diffusionstheorie macht es plausibel, dass die Kongruenz informeller und formeller Füh-

rungspositionen die Kommunikation im Netzwerk und den Zugang zu Informationen beeinflusst. Sogenannte „opinion leaders“ und „change agents“ befinden sich in zentralen Positionen und pflegen zahlreiche reziproke Beziehungen zu verschiedenen Akteuren im Netzwerk (Carolan, 2014). Dabei muss die informelle Führungsposition nicht notwendigerweise mit der formellen Führungsrolle übereinstimmen (Penuel et al., 2010; Penuel & Rhiel, 2007). In der deutschsprachigen Forschung zur Struktur von Bildungsnetzwerken wird die Position der Schulleitungen hervorgehoben und betont, dass sie als zentrale Initiatoren und „Schlüsselfiguren“ der Entwicklung von Bildungsnetzwerken agieren können (Berkemeyer et al., 2015b; Killius & Gottmann, 2009). Aber nicht nur Leitungspersonen, sondern auch Mitarbeitende können als „innovative Akteure“ im Netzwerk zentrale Positionen im Transfer einnehmen (ebd.).

In den Fallportraits sind meistens die Leitungspersonen die zentralen Akteure der multiprofessionellen Kooperation. In Anlehnung an die Diffusionstheorie ist die Struktur aller sechs Netzwerke für die Weitergabe von alltagspraktischen Informationen geeignet. Es bestehen nur wenige redundante Verbindungen unterrichtenden Lehrpersonen, das heisst, dass Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen besteht. Mitarbeitende der Tagesschulangebote mit Lehrdiplom nehmen nicht in allen Netzwerken eine zentrale Position bei der Kooperation mit den unterrichtenden Lehrpersonen der Schule ein. Neben der Leitungsperson weist häufig eine weitere Person eine hohe Zentralität auf und ist somit eine wichtige Kooperationspartnerin oder ein wichtiger Kooperationspartner im Netzwerk, die bzw. der Informationen vermittelt und diese als Knotenpunkt weiterleitet.

Reflexion

Für eine abschliessende Betrachtung des Innovationsprozesses wurden die Leitungspersonen der Tagesschulangebote gebeten, die eigene Praxis sowie die Handlungen und Einstellungen der Mitarbeitenden zur multiprofessionellen Kooperation zu reflektieren (Kamski & Schnetzer, 2008). Diese Darstellung ermöglicht den Abschluss des Implementationsprozesses der Innensicht auf die pädagogischen Prozesse, die während der Umsetzung einer Innovationsstrategie ablaufen können, und liefert Ansätze für die Bilanzierung der Fallportraits und ihrer Ergebnisse. Der Reflexionsfragebogen weist darauf hin, dass während des Innovationskreislaufs einige Weiterentwicklungen in den dargestellten Tagesschulangeboten stattgefunden haben. Diese beziehen sich nicht nur auf die Veränderung der Einstellungen zur Kooperation, sondern die Leitungspersonen berichten vor allem auch praktische Weiterentwicklungen, in dem zusätzliche Gefässe oder zeitliche Strukturen etabliert und für den Austausch zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Tagesschulangebots genutzt werden.

Allgemeine Limitationen der Studie

Der Gewinn der vorliegenden Studie ist die Kombination unterschiedlicher forschungsmethodischer Zugänge. Die verfügbaren Daten stammen aus der wissenschaftlichen Begleitung der Studie und waren als Entwicklungsinstrumente Teil der Weiterbildung. Diese Überschneidung zwischen empirischer Forschung und der praktischen Umsetzung der Weiterbildung stellt das innovative Potential der vorliegenden Studie dar, bringt aber auch Schwierigkeiten mit sich.

Als *erste* Einschränkung sind deshalb methodische Aspekte zu berücksichtigen. Wie in der Stichprobe in der Teilstudie 4 beschreiben (vgl. Kapitel 8.4.1), bezieht sich die Analyse der Gruppenunterschiede auf eine selektive Stichprobe von Tagesschulangeboten und ist somit nur bedingt auf andere Situationen übertragbar. Durch die Selbstselektion in die Versuchs- und Kontrollgruppe konnten die Ausgangsbedingungen nicht randomisiert wer-

den, sondern waren anhand der methodischen Strategien zu berücksichtigen. Die Kovarianzanalyse kann systematischen Unterschieden zwischen den verschiedenen Tagesschulangeboten vorbeugen, indem sie den unterschiedlichen Niveaus der kollektiven Innovationsbereitschaft Rechnung trägt. Jedoch wäre aufgrund der Zugehörigkeit der Mitarbeitenden zu spezifischen Tagesschulangeboten ein mehrbenenanalytisches Design erforderlich, um kontextspezifische Unterschiede zu erfassen. Aufgrund der unzureichenden Anzahl ausgefüllter Fragebögen pro Tagesschulangebot konnte dieses Design methodisch nicht umgesetzt werden. Deshalb ist vorliegend bei der Interpretation der individuellen Einstellungsänderungen ein möglicher Effekt der Organisationsebene nicht zu vernachlässigen, da, wie in Kapitel 3 gezeigt, die multiprofessionelle Kooperation und deren Ausgangsbedingungen massgeblich durch das soziale Umfeld und die dort anwesenden Sozialisationspersonen mit beeinflusst werden. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass nur ein Teil der Mitarbeitenden in den Tagesschulangeboten die Fragebögen ausgefüllt hat, was zu einer Verzerrung der Resultate führen könnte. Insgesamt ist die Stichprobe für die statistische Absicherung der Effekte eher knapp; weitere und grösser angelegte Studien sollten daher die berichteten Zusammenhänge überprüfen.

Zweitens kann durch die Dokumentation der auf die Kooperation bezogenen Einstellungsänderung nicht nachgewiesen werden, ob tatsächliche Veränderungen in der Kooperationstätigkeit stattgefunden haben. Um solche längerfristigen Auswirkungen feststellen zu können, wäre eine weitere Datenerhebung notwendig. Ausserdem stellt sich die Frage, ob die Tagesschulangebote in der Kontrollgruppe tatsächlich als Kontrollgruppe verwendet werden können. So können spezifische Ausgangsbedingungen in den Untersuchungsgruppen vorliegen, die durch das gewählte Design nicht kontrolliert werden konnten, und dazu führen, dass nicht interventionsbedingte Einstellungsänderungen über die Zeit erfolgen. Sowohl die *Trait-Treatment-Interaction* als auch die *Aptitude-Treatment-Interactions-Theorie* können Einstellungsänderungen aufgrund der individuellen Dispositionen oder der Ausgangsbedingungen erklären. Angesichts der festgestellten unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Untersuchungsgruppen ist daher zu berücksichtigen, dass in der Kontrollgruppe subjektive Interpretationsprozesse auf die Einstellungsänderung bezüglich der Kooperation wirken können, die durch das wiederholte Ausfüllen der Fragebögen ausgelöst wurden. Dies würde auf den *Hawthorne-Effekt* (vgl. Kapitel 8.4) hindeuten.

Zur Wirksamkeit der Weiterbildung muss *drittens* reflektiert werden, dass nur wenig kontrolliert werden konnte, inwiefern die Leitungsperson die Inhalte der Weiterbildung im Tagesschulteam kommuniziert hat und inwiefern somit ein Transfer der Weiterbildungsinhalte zu den Mitarbeitenden überhaupt möglich war. Dies bezieht sich auf die *Integrität der Intervention* (vgl. Kapitel 8.4), das heisst auf deren Durchführung und Umsetzung in der Praxis und im Kontakt zwischen den Leitungspersonen und Mitarbeitenden.

In der Studie wurden *viertens* nur die Einstellungen zur Kooperation aus Sicht der Mitarbeitenden des Tagesschulangebots dargestellt, die Kooperationspartner – das heisst die unterrichtenden Lehrpersonen der Schule – wurde nicht befragt. Geht man von der Kooperationstheorie von Axelrod (1984) aus, dann ist die Reaktion des Kooperationspartners jedoch eine zentrale Bedingung dafür, ob zukünftige Kooperationen als sinnvoll und zielführend erachtet werden. Demnach ist die Entwicklung der Kooperation ein zirkulärer Aushandlungsprozess, der jedoch anhand der vorliegenden Daten nur einseitig dargestellt werden konnte. Die Haltungen der Akteure in der Schule wurden in der vorliegenden Studie nicht erhoben, sondern können lediglich durch die Überzeugungssysteme der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten reflektiert werden. Die Reaktion der Kooperationspartner

könnte jedoch eine zentrale Bedingung für die Einstellungsänderung darstellen, insbesondere wenn Aspekte des Vertrauens oder der gegenseitigen Wertschätzung oder Kollegialität mitberücksichtigt werden.

Als Hauptfragestellung der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und unterrichtenden Lehrpersonen der Schule stattfindet und ob eine Ausrichtung auf gemeinsame handlungsleitende Ziele besteht. Die Tagesschulangebote im Kanton Bern wurden theoretisch als selbstständige, lernende Organisationen in das Mehrebenensystem eingeordnet. Innerhalb der Tagesschulangebote sowie im unmittelbaren Kontext lassen sich Akteursebenen unterscheiden, die sich gegenseitig beeinflussen. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten sich verstärkt darauf konzentrieren, welche Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Akteursebenen wirken. Dazu bedürfte es einer grösseren Stichprobe, die mehrebenenanalytische Verfahren zulassen würde.

11 Fazit

Ziel der Studie war es zu untersuchen, inwiefern die multiprofessionelle Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Tagesschulangebote und den unterrichtenden Lehrpersonen eine Innovationsstrategie darstellen kann. Wie die Ergebnisse zeigen, können keine systematischen Zusammenhänge zwischen bestimmten Ausgangsbedingungen und der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation festgestellt werden. Jedoch ist das professionelle Rollenverständnis der Führungsperson eine relevante Ausgangsbedingung für deren eigene Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation. Im Rahmen der Studie liessen sich, was die Änderung dieser Einstellung zur Kooperation betraf, signifikant positive Effekte feststellen, die jedoch weder durch die positive Verstärkung während der Weiterbildung der Leitungspersonen noch durch die kollektive Innovationsbereitschaft erklärt werden können. Somit stellt sich die Frage, inwiefern die Einstellungsänderung auf oberflächliche und periphere Reize, wie zum Beispiel die soziale Erwünschtheit oder individuelle Dispositionen, zurückzuführen ist. Da sich die Versuchs- und die Kontrollgruppe über die zwei Erhebungszeitpunkte hinweg ähnlich entwickeln, kann kein Effekt der Teilnahme an der Weiterbildung abgeleitet werden (vgl. Kapitel 8.4.2; Bohner, 2003). Das heisst, dass die Teilnahme der Leitungspersonen an der Weiterbildung keinen nachweisbaren Einfluss auf die Einstellungsänderung der Mitarbeitenden hat und somit diese nicht zusätzlich vom Nutzen der multiprofessionellen Kooperation im Alltag zu überzeugen vermag.

In den Fallportraits lassen sich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen anhand des sozialen Kontexts der einzelnen Tagesschulangebote darstellen. Die sechs portraitierten Tagesschulangebote ähneln sich hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten und der sozialen Strukturen. Formelle Kooperationsgefässe sind in allen Beispielen eher selten, jedoch zeigen die sozialen Netzwerkanalysen, dass die meisten befragten Mitarbeitenden informelle Kontakte mit unterrichtenden Lehrpersonen pflegen. Eine mögliche Begründung für die geringe Kooperationsfähigkeit ergibt sich aus der Visualisierung der Netzwerke, die erkennen lässt, dass die Kooperation entweder durch die offizielle (formelle) oder durch informelle Leitungspersonen koordiniert und gebündelt wird. Anhand der sozialen Strukturen lässt sich nachvollziehen, dass die Leitungspersonen – im Einklang mit ihrem Berufsauftrag (vgl. Kapitel 6) – die Funktion übernehmen, mit den Mitarbeitenden der Schule zu kommunizieren und den Kontakt zu koordinieren. In Tagesschulangeboten, in denen diese Zentralisierung und Bündelung von Informationen weniger der Fall ist – das sind die grösseren Tagesschulangebote mit mehr als einem Standort –, wird diese Funktion auch durch andere Mitarbeitende wahrgenommen. Es sind stets einzelne Schlüsselpersonen für die Diffusion von Informationen in den Tagesschulangeboten zuständig. Wenn sich die befragten Leitungspersonen ausserdem hauptsächlich als Pädagogen oder Pädagoginnen wahrnehmen und gleichzeitig eine gemeinsame Kultur und ein positives Arbeitsklima etablieren wollen, ist es wahrscheinlich, dass sie positive Grundlagen für die Einstellung ihrer Mitarbeitenden zur Kooperation legen können. In der Innovationsstrategie „multiprofessionelle Kooperation“ übernehmen laut der vorliegenden Studie die Leitungen die Hauptverantwortung und können als Vorbilder für ihre Mitarbeitenden mit positivem Beispiel vorangehen.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen die theoretischen Annahmen weitgehend. Wie in der Kooperationstheorie dargestellt, sind die Einstellungen zur Kooperation „mixed-motive interactions“, insofern wahrscheinlich zahlreiche Ausgangsbedingungen bei der Entstehung und Veränderung der Einstellung zusammenwirken, die im Rahmen dieser Studie nicht erfasst wurden. Individuelle kognitive Beurteilungs- und Wahrnehmungsprozesse sind in ein soziales Umfeld eingebettet, welches weitere Reize zur Veränderung oder Stagnation der Einstellung beitragen kann. Anhand des multimethodischen Vorgehens wurde die multiprofessionelle Kooperation als Pro-

zess aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand verschiedener Erhebungsmethoden beleuchtet. Der innovative und explorative Charakter der Studie bezieht sich insbesondere auf die Auswahl und Kombination der methodischen Zugänge. Die Analyse der Kooperationsmöglichkeiten, Ausgangsbedingungen, sozialen Strukturen, sowie der pädagogischen Praktiken innerhalb einzelner Tagesschulangeboten haben sich zur Beschreibung des Innovationsprozesses als aufschlussreich erwiesen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die multiprofessionelle Kooperation eine Innovationsstrategie darstellen kann, die jedoch der individuellen Interpretation auf der Basis kontextueller Ausgangsbedingungen sowie bestehender Überzeugungssysteme bedarf.

Der Ausbau von Tagesschulangeboten gilt in der theoretischen und empirischen Literatur als „größte[r] Eingriff in das Schulsystem und das auserschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen“ (Züchner & Fischer, 2011, p. 9) der letzten Jahrzehnte (vgl. Kapitel 2). Positive Erwartungen beziehen sich auf Prozesse, von denen das Lernen der Schülerinnen und Schülern profitieren soll, zum Beispiel durch die individuelle Förderung und die soziale Integration von „Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus ressourcenärmeren Familien“ (ebd.). Die Studie zeigt, dass Tagesschulangebote ein Potential für die individuelle Förderung und die Unterstützung pädagogisch strukturierter, informeller Lerngelegenheiten bieten, insofern verschiedene pädagogische Praktiken umgesetzt werden, die sich an schulpädagogischen Inhalten (wie der Hausaufgabenbetreuung) orientieren. Hinzu kommt eine stärker sozial- und freizeitpädagogisch geprägte Haltung in der Angebotsgestaltung. Damit stellen die Freizeit- und Beziehungsgestaltung sowie das freie Spiel wichtige Schwerpunkte der Tagesschulangebote dar. Die multiprofessionelle Kooperation ist zwar hauptsächlich für die Verknüpfung mit schulpädagogischen Inhalten zielführend (vgl. Holtappels et al., 2011; Willems & Becker, 2015). Trotzdem ist es möglich, dass durch eine Abstimmung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Inhalte „Synergien zweier ‚Pädagiken‘“ (Böttcher et al. 2014, p. 55) – der Schul- und der Sozialpädagogik – genutzt werden. Zum Beispiel kann die Förderung sozialpädagogischer Kernkompetenzen durch die multiprofessionelle Kooperation stärker in das Angebot der Schule integriert werden, und es besteht die Möglichkeit, dass eine „neue Qualität“ der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler in Schulen mit Tagesschulangebot entsteht (ebd.).

In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass die multiprofessionelle Kooperation eher selten als Innovationsstrategie wahrgenommen wird und einige Mitarbeitende dem Austausch mit Skepsis und Unsicherheit begegnen. Somit stellt sich für die zukünftige Forschung wie auch für die Praxis die Frage, in welchem Rahmen und unter welchen Voraussetzungen und Annahmen die multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie ein- und umgesetzt werden kann. Eine ideale Ausprägung der Kooperationsmöglichkeiten und Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation kann aus der vorliegenden Studie nicht abgeleitet werden. Eine gemeinsame Diskussion der Thematik im Team der Tagesschulangebote und das Bewusstsein für die bestehenden Einstellungen sind mögliche Strategien, um eine befriedigende, praktisch umsetzbare Form der multiprofessionellen Kooperation zu finden und anzuwenden.

12 Ausblick

Eine gezielte Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation zwischen Unterricht und Tagesschulangebot könnte sich insbesondere für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler lohnen (vgl. Böttcher et al., 2014). Zum Beispiel kann durch die Zusammenarbeit bei Bildungsentscheidungen an zentralen Übergängen im Bildungssystem ein Mehrwert entstehen. Die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote können zur Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler beitragen, indem sie relevante zusätzliche Informationen liefern (Niehoff 2014, p. 13). Insbesondere die Fallportraits weisen darauf hin, dass in einigen Tagesschulangeboten befriedigende, praktische Lösungen für die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule gefunden wurden. Es dürften daher einige mögliche Weiterentwicklungen für die multiprofessionelle Kooperation sinnvoll sein.

1. Gemeinsame Reflexion der pädagogischen Haltung im Tagesschulteam, der Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation und der Ausgangsbedingungen

In Tagesschulangeboten bestehen unterschiedliche Überzeugungssysteme, was die multiprofessionelle Kooperation mit der Schule betrifft. Die Reflexion dieser Haltungen ist für die Anregung aktiver Denkprozesse und somit für eine Veränderung der Einstellungen und des Verhaltens grundlegend (vgl. Kapitel 3.2.). Gemeinsam können Dimensionen identifiziert werden, in denen multiprofessionelle Kooperation im lokalen Kontext erwünscht und sinnvoll erscheint. Somit ist eine klare Nutzen- und Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation möglich. Die Motivation, gemeinsame Entwicklungsmassnahmen zu ergreifen, basiert auf der kollektiven Innovationsbereitschaft, die von gemeinsamen pädagogischen Zielen, Standards sowie Qualitäts- und Evaluationskriterien ausgeht. Diese sind eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von ausserunterrichtlichen Angeboten.

2. „Walking the walk and talking the talk“: (Re-)Definition des professionellen Selbstverständnisses von Leitungspersonen und Rollenklärung der Mitarbeitenden in der multiprofessionellen Kooperation

Wie sich in der Teilstudie 5 gezeigt hat, ist die Position der Leitungsperson innerhalb der sozialen Strukturen zwischen Unterricht und Tagesschulangebot für die Ausprägung der Kooperationstätigkeiten von Mitarbeitenden massgebend. Leitungspersonen übernehmen oft die Verantwortung in der multiprofessionellen Kooperation und gehen als positive Beispiele voran. Im Sinne des „Empowerment“ und der Delegation von Aufgaben könnten sie den Mitarbeitenden aber auch konkrete Aufträge zur multiprofessionellen Kooperation erteilen. Zum Beispiel könnten einzelne Personen die Funktion übernehmen, die Kommunikation mit einer bestimmten Gruppe von unterrichtenden Lehrpersonen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Dabei sind die individuellen Kompetenzen und Funktionen der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Das Bezugspersonensystem – das heisst, dass Mitarbeitende für einzelne Schülerinnen und Schüler die Verantwortung übernehmen – kann die jeweiligen Expertinnen und Experten definieren, die den entsprechenden Kontakt mit den Lehrpersonen aufnehmen.

3. Pädagogische Sitzungen und runde Tische als Kooperationsgefässe zur Wissenskonzersion

In der Teilstudie 1 und in den Fallportraits hat sich herauskristallisiert, dass die multiprofessionelle Kooperation nur wenig formalisiert ist bzw. entsprechende Formen nur wenig genutzt werden. Ein möglicher Fokus für zukünftige Entwicklungen könnte eine gemeinsame Strategie mit der Schule zur Beteiligung von Mitarbeitenden der Tagesschulangebote an runden Tischen und in pädagogischen Sitzungen (z. B. Stufensitzungen, pädagogische Teams) sein. Dabei könnte auch ein klares Vorgehen, beispielsweise anhand von Ablaufprotokollen, ausge-

arbeitet werden. Dadurch liessen sich die Rolle und die professionelle Wertschätzung der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote in der Schule und in der Gemeinde stärken. Auch hier kann das unter Punkt 2 genannte „Bezugspersonensystem“ hilfreich sein. Indem die Mitarbeitenden eine spezielle Verantwortung als Ansprechperson für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern übernehmen, können konstante soziale Beziehungen aufgebaut werden. Die dadurch entstehenden pädagogischen Kompetenzen der Mitarbeitenden können in solche Konfliktgespräche mit einfließen.

4. Weiterbildungen mit Datenfeedback, geleiteten Reflexionsrunden und Coachings begleiten

Auf der Grundlage der Studie ist anzunehmen, dass ein Wissenstransfer von der Tagesschulleitung zu den Mitarbeitenden nicht automatisch stattfindet. Aus der Interventionsforschung ist bekannt, dass die professionelle Unterstützung und Umsetzung von Weiterbildungsinhalten vor Ort sinnvoll sein kann (vgl. Herzog, S., 2009). In der vorliegenden Untersuchung haben sich insbesondere die Visualisierung anhand von Netzwerkanalysen sowie die Fokusgruppeninterviews als Instrumente der gemeinsamen Reflexion im Tagesschulteam als konstruktiv erwiesen. Werden den Leitungspersonen im Umgang mit dem neu erworbenen Wissen keine Unterstützungsansätze und Umsetzungshilfen angeboten, dann ist eine objektive Elaboration der Thematik eher unwahrscheinlich. Weiterbildungsinhalte können ohne Anknüpfung an das individuelle soziale Umfeld nur schwer umgesetzt werden, da frühere Erfahrungen und Erwartungen dominieren. Entscheidungen, nicht zu kooperieren, werden konsistent weiter befolgt, und es gibt nur wenig Anlass zu einer Neubeurteilung der Einstellung zur Kooperation (vgl. Kapitel 3.2).

Ohne eine positive Verstärkung von Weiterbildungen durch ein Datenfeedback und Reflexionsrunden ist es wahrscheinlich, dass sich die Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation nur in denjenigen Tagesschulangeboten weiter positiv verändern, die schon über ein positive Ausgangsbedingungen verfügen. Insbesondere können herausfordernde zwischenmenschliche Situationen mit unterrichtenden Lehrpersonen der Schule oder deren Wahrnehmung als „Machtzentrum“ für die Etablierung der multiprofessionellen Kooperation eine Herausforderung darstellen. Entsprechende Haltungen müssen bewusst wahrgenommen werden, um sie verändern zu können. Die Ergänzung der Weiterbildungen um standortspezifische Unterstützungsmassnahmen kann deshalb eine Neubeurteilung der Situation zugunsten der multiprofessionellen Kooperation anstossen.

5. Integration von Schule und Tagesschulangebot als Zukunftskonzept?

Wenn die Wahrnehmung vorherrscht, dass die Aufgaben der Tagesschulangebote gegenüber dem Unterricht minderwertig sind, geht dies in den dargestellten Fallportraits mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüber der multiprofessionellen Kooperation einher. In den Fokusgruppeninterviews wurden die Stufen Subordination, Integration und Approbation unterschieden (vgl. Breuer, 2015). Ein integratives Überzeugungssystem als Ausgangslage wäre aus theoretischer Perspektive anzustreben. Das heisst, dass die Aufgaben der Tagesschulangebote als pädagogisch, gesellschafts- und sozialpolitisch wertvoll wahrgenommen werden. Die Integration von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot bedeutet dabei nicht unbedingt eine Entwicklung in Richtung einer gebundenen Ganztagschule, sondern eher die Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Bildungsinstitutionen. Zum Beispiel sind der sozialpädagogische Fokus, die Freizeitorientierung und die Betonung der sozialen Interaktionen in den Tagesschulangeboten durchaus legitim. Ein solches Bewusstsein und eine klare Abgrenzung vom Selektionsauftrag könnte sogar das Profil von Tagesschulangeboten stärken.

6. *Multiprofessionelle Kooperation als Freiwilligenarbeit*

Aus der Perspektive der Fokusgruppeninterviews können verschiedene Ausgangsbedingungen die Herausbildung einer positiven Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation beeinträchtigen. Zum Beispiel werden fehlende Schnittstellen bemängelt oder die Zusammenarbeit wird als fakultative Tätigkeit nach Abschluss des Tagesgeschäfts wahrgenommen. Dies wird damit begründet, dass die Mitarbeitenden der Tagesschulangebote oft keine Vor- oder Nachbereitungszeiten haben, die für Absprachen genutzt werden könnten. Um einen stärkeren Austausch der Mitarbeitenden der Tagesschulangebote mit den unterrichtenden Lehrpersonen herbeizuführen, müssten entsprechende zeitliche Ressourcen definiert werden.

7. *Gemeinsame Orientierungen schaffen, Unterstützungsbeziehungen stärken*

Mitarbeitende in grösseren Tagesschulangeboten mit mehreren Standorten bewerten die Ausgangsbedingungen in den Fallportraits grundsätzlich negativer als Mitarbeitende kleinerer Tagesschulangebote. Worauf dies zurückgeführt werden kann, ist unklar. Jedoch kann angenommen werden, dass zum Beispiel die Grösse des Teams der Mitarbeitenden und die Verteilung auf verschiedene Standorte die Koordination und Kommunikation erschwert. Häufig fehlt in diesen komplexen sozialen Settings auch die Orientierung auf gemeinsame Ziele – und damit die kollektive Innovationsbereitschaft. Dies stellt zusätzliche Herausforderungen an die Leitungspersonen bei der Etablierung einer konsistenten Führungsrolle. Eine Sensibilisierung für diese Problematik könnte beispielsweise in höheren Betreuungs- und Leitungspensen münden, damit Leitungspersonen die Möglichkeit haben, sich aktiv in der Betreuung zu engagieren, ihre pädagogische Expertise anzuwenden und gleichzeitig als Vorbilder und „opinion leaders“ zu wirken und gemeinsame Visionen zu etablieren.

8. *Von der Defizit- zur Kompetenzorientierung*

Die Diskussion der multiprofessionellen Kooperation könnte schulpädagogische und förderungsorientierte Aspekte der Tagesschulangebote stärken. Dem steht jedoch die Wahrnehmung entgegen, dass Tagesschulangebote der Schule zuarbeiten und ihre Aufgabe darin besteht, im Unterricht verpasste Inhalte am Nachmittag aufzuholen. Diese Defizitorientierung ist weder für die Schule noch für die Tagesschulangebote zielführend. Einen konkreten Auftrag zur Förderung der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, ist für die Tagesschulangebote im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Rahmenvorgaben nicht realistisch. Zum Beispiel ist eine individuelle Förderplanung von Schülerinnen und Schülern aufgrund der beruflichen Qualifikationen der Mitarbeitenden und der verfügbaren zeitlichen Ressourcen nur begrenzt möglich. Durch eine Kompetenzorientierung könnten die spezifischen Vorteile der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Tagesschulangeboten herausgearbeitet werden. Diese könnten sich vor allem im Bereich der sozialen Entwicklung zeigen, wie zum Beispiel anhand der Fähigkeit, die Freizeit aktiv und individuelle gestalten zu können.

Die Studie hat gezeigt, dass Tagesschulangebote wichtige Partner für die Schule bei der Förderung von lebenspraktischen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler sein können. Die pädagogische Nutzung von Lern- und Erfahrungsorten ausserhalb des obligatorischen Unterrichts wird in der Literatur als Möglichkeit gesehen, Bildungsungleichheiten und Leistungsdifferenzen zu reduzieren (Böttcher et al., 2014). Tagesschulangebote übernehmen deshalb vielfältige Aufgaben und stimmen mit dem grundsätzlichen Ziel der öffentlichen Bildungsinstitutionen überein: eine optimale Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Umso wichtiger ist es, dass sie mit den Bildungspartnern in ihrem Umfeld gut vernetzt

sind. Der schulische Unterricht und die Tagesschulangebote beeinflussen sich gegenseitig. Um spezifische Innovationsstrategien umsetzen zu können, sind jedoch professionelle individuelle und kollektive Reflexionsprozesse notwendig, die zum Beispiel in der Weiterbildung und Beratung der Mitarbeitenden von Tagesschulangeboten angestossen werden können. Neben der Vermittlung inhaltlicher Aspekte ist es wichtig, die Anforderungen des lokalen Kontexts und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Um eine Etablierung der multiprofessionellen Kooperation in der Praxis zu erreichen, müssen institutionelle und individuelle Grenzen überwunden werden (vgl. Maag Merki, 2009). Dazu bedarf es einer aktiven Koordination. Damit die multiprofessionelle Kooperation zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen und den Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angeboten die hohen Erwartungen als Innovationsstrategie erfüllen kann, sollte deren Entwicklung nicht dem Zufall überlassen werden.

“Collaboration and collegiality do not happen in a vacuum, but – on the contrary – always appear in the particular context of a school, at a particular moment in time. Furthermore, understanding the actual manifestations of collaboration and collegiality demands that we look at them as meaningful interactions (rather than mere behaviors”.

(Klehtermanns, 2006, p. 221)

13 Literatur

- AERA - American Education Research Association; APA - American Psychological Association; NCME - National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S. G. (2012). Kooperation - was ist das? In Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (Eds.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. (p. 17-30). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere. *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (p. 195-221). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H., & Geisler, B. (2012). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Systemreform. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 71-95.
- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (p. 111-144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In, Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Eds.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (p. 1-28). Wiesbaden: Springer.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, B. (2007). Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Eds.), *Ganztagsschule in Deutschland*. (p. 123-138). Weinheim, München: Juventa.
- Arnold, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagsschule und ausserschulischen Partnern. In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 312-329). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Arnold, B., & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen. In Coelen, T. (Ed.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (p. 633-644). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (2014) *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Astleitner, H. (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In Hascher, T. & Schmitz, B. (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung*. (p. 48-63). Weinheim: Juventa.
- Asbury, J.-E. (1995). Overview of Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 5(4), 414-420.
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Badr Goetz, N. (2009). Gemeinsam, konkret und einfach anfangen, dialogisch zu unterrichten. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 53-66). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Trier: Universität Trier. ZIMK.
- Balz, H.-J. & Spiess, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207.
- Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In Helsper, W. & Böhme, J. (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (p. 813-831). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beaver, J., & Weinbaum, E. H. (2012). Measuring School Capacity, Maximizing School Improvement. *Consortium for Policy Research in Education, RB-53*, 1-11.
- Becker, R., & Alexander, S. (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, München: Juventa.
- Berliner, D. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). Das Projekt Schulen im Team - Theoretische Annahmen, Konzeption und wissenschaftliche Begleitforschung. In Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., & van Holt, N. (Eds.), *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung* (p. 7-33). Münster: Waxmann.

- Berkemeyer, N., & Van Holt, N. (2015). Zwischen Netzwerk und Einzelschule - Transfer- und Innovationsprozesse im Projekt Schulen im Team. In Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., & van Holt, N. (Eds.), *Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung* (p. 69-118). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Schwikal, A. (2015a). Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Meetz, F. (Eds.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln* (p. 12-33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Maniti, V., & Münthig, K. (2008). "Schulen im Team": Einblicke in netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. In Berkemeyer, N., Bos, W., Maniti, V., & Münthig, K. (Eds.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken* (p. 19-72). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., & van Holt, N. (2015b). *Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Bernhard, S. (2008). Netzwerkanalyse und Feldtheorie. In Stegbauer, C. (Ed.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (p. 121-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, D. (2014). *Vom Wissen zum Handeln in der Unterrichtspraxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Berry, T., Sloper, M., Pickar, H., & Talbot, H. (2016). Aligning Professional Development to Continuous Quality Improvement: A Case Study of Los Angeles Unified School District's Beyond the Bell Branch. *International Journal for Research on Extended Education*, 1, 65-84.
- Beywl, W. (2006). Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung* (p. 92-116). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2017). *Amtliches Gemeindeverzeichnis der Schweiz*. 3.3.2017. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/grundlagen/agvch.html>.
- BiEv - Bildungsplanung und Evaluation (2012). *Statistik der Lernenden der Vorschule und der obligatorischen Schule im Kanton Bern nach Schule und Gemeinde 2011/2012*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bohner, G. (2003). Einstellungen. Stroebe, W., Jonas, K., Hewstone, M. (Eds.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (p. 265-318). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bohnsack, R., & Przykowski, A. (2009). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Eds.), *Qualitative Marktforschung* (p. 491-506). Wiesbaden: Gabler.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (p. 277-294). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167-184.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Vol. 16. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Böttcher, W. (2015). Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K.-J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (p. 39-53). Opladen: Barbara Budrich.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In Speck, K., Olk, T., Böhm Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (Eds.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung* (p. 102-113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztags-schule*. Münster: Waxmann.
- Bräunling, K. (2017). *Beliefs von Lehrkräften zum Lehren und Lernen von Arithmetik*. Wiesbaden: Springer.
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams - Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In Speck, K., Olk, T., Böhm Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (Eds.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung* (p. 85-101). Weinheim: Juventa.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2, 29-46.
- Brückel, F., Braunschweig Schuler, P., Kuster, R., & Dietiker, M. (2014). *Das Zürcher Modell für Qualität. Ganztagesbildung*. 03.05.2015. Verfügbar unter: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1588>.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- BSV - Bundesamt für Sozialversicherungen (2016). *Familienergänzende Kinderbetreuung*. Schweizerische Eidgenossenschaft. 26.6, 2017. Verfügbar unter: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung.html>.
- Buddenberg, M., Wendt, H., Hornberg, S., & Bos, W. (2015). Lehrerkooperation an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In Wendt, H. & Bos, W. (Eds.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium* (p. 93-111). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*: Hallbergmoos: Pearson.
- Buske, R. (2014). *Die Entwicklung kollektiver Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien. Eine theoretische Modellierung und empirische Untersuchung im Längsschnitt*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Buske, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009). Kollektive Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien als Moderator für die Wirksamkeit bildungspolitischer Steuerung. In Böttcher, W., Dicke, J. N., & Ziegler, H. (Eds.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (p. 239-250). Münster: Waxmann.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research. *Handbook of Research on Teaching*, 171-246.
- Carolan, B. V. (2014). *Social Network Analysis and Education: Theory, Methods & Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Caspi, O., & Bell, I. R. (2004). One Size Does Not Fit All: Aptitude x Treatment Interaction (ATI) as a Conceptual Framework for Complementary and Alternative Medicine Outcome Research. Part 1—What Is ATI Research? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(3), 580-586.
- Chenoweth, K., & Theokas, C. (2011). *Getting it Done: Leading Academic Success in Unexpected Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cielebak, J., & Rässler, S. (2014). Data Fusion, Record Linkage und Data Mining. In Baur, N. & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (p. 367-382): Heidelberg: Springer.
- Coelen, Thomas (2005). Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis. Zur Grundlegung der Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In Hansel, Toni (Ed.), *Ganztagsschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Interventionsprogramms* (p. 56-85). Herbolzheim: Centaurus.
- Coelen, T. (2008). Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Demokratie bildenden Institutionen. In Larcher Klee, S. & Grubenmann, B. (Eds.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung* (p. 137-149). Bern: Haupt.
- Coelen, T. (2009). Internationaler Vergleich von Tagesschulsystemen unter dem Fokus der pädagogischen Qualität. In Schüpbach, M. & Herzog, W. (Eds.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (p. 59-80). Bern: Haupt.
- Coelen, T., & Rothner, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In Coelen, T. & Stecher, L. (Eds.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. (p. 79-95). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cole, P. (2011). Building an Afterschool Workforce: Regulations and beyond. *Afterschool Matters*, 13, 12-21.
- Cronbach, L. J., & Webb, N. (1975). Between-class and Within-class Effects in a Reported Aptitude*Treatment Interaction: Reanalysis of a Study by GL Anderson. *Journal of Educational Psychology*, 67(6), 717-724.
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L., Crowther, D. (2004). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report*. University of Manchester.
- Daly, A. J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change* (Vol. 8): Harvard Education Press Cambridge, MA.
- Dallal, G. E. (2005). *The Analysis of Pre-test/ Post-test Experiments*. 5.5.2014. Verfügbar unter: <http://www.jerrydallal.com/lhsp/prepost.htm>.

- Dederig, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deitel, R. (2009). After-School Programs: Finding the Right Dose. *Phi Delta Kappan*, 91, 62-64.
- Devaney, E., Smith, C., & Wong, K. (2012). Understanding the "How" of Quality Improvement. *Afterschool Matters, Fall 2012*, 1-10.
- Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Eds.), *Ganztagsschule in Deutschland*. (p. 164-187). Weinheim, München Juventa.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Belin: Cornelsen.
- Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. J. (2003). Pretest-posttest Designs and Measurement of Change. *Work* 20, 159-165.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Universität Bielefeld.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011a). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, Stolz, O., Heinz-Jürgen, & Wiezorek, C. (Eds.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (p. 114-127). Weinheim: Beltz.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011b). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 43-61.
- Döring, N., & Bortz, J. (2011). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Dryfoos, J. G., & Maguire, S. (2002). *Inside Full-service Community Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dyson, A., & Todd, L. (2010). Dealing with Complexity: Theory of Change Evaluation and the Full Service Extended Schools Initiative. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(2), 119-134.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerverkooperation*. Münster, New York: Waxmann.
- Drossel, K., & Bos, W. (2015). *Handlungsvoraussetzungen von Lehrerverkooperation an Ganztagsgymnasien*. Münster: Waxmann.
- EDI - Eidgenössisches Departement des Innern (2017). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Liste der bewilligten Gesuche (Stand: 31.01.2017)*. Schweizerische Eidgenossenschaft.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. 25.6.2017. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2016). *EDK/IDES-Kantonsumfrage. Tagesschulangebote, Primarstufe (Jahre 3-6)*. Bern: Informationszentrum IDEs der EDK.
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; SODK- Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2008). *Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK*. 25.5.2017. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/38254/files/erkl_kinderbetreu_d.pdf.
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; SODK- Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2018). *Familienergänzende Kinderbetreuung. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 21. Juni 2018 (ersetzt die Erklärung vom 13. Mai 2008)*. Verfügbar unter: http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Aktuell/Stellungnahmen/2018.06.21_EDK-SODK_Erkl%C3%A4rung_Kinderbetreuung_d.pdf.
- Educa – Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (2017). *Tagessstrukturen*. 25.6. 2017. Verfügbar unter: <https://bildungssystem.educa.ch/de/tagessstrukturen>.
- Engel, U., & Schmidt, B. O. (2014). Unit- und Item-Nonresponse. In Baur, N. & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (p. 331-348). Wiesbaden: Springer.
- Ehlert, A., Werner, S., Maag-Merki, K., & Leuders, T. (2009). *Serelisk – Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Elmore, R. F. (2006). International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement. *Politics*, 1-28.

- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. In Dippelhofer, S. & Dippelhofer-Stiem, B. (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Bildungssoziologie. Weinheim: Juventa.
- Ernst, S. (2006). Die Evaluation von Qualität - Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung* (p. 183-213). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ERZ BE - Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). *Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Bern: ERZ BE.
- ERZ BE - Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2010). *REVOS 08. Organisation und Schulführung*. 2.7.2014. Verfügbar unter: <https://www.erz.be.ch>.
- ERZ BE - Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Reporting Tagesschulangebote SJ 2012/2013*. Nicht publizierte Statistik.
- ERZ BE - Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Funktionendiagramm für Gemeinden mit Tagesschulangebot*. 16.7.2015. Verfügbar unter: <https://www.erz.be.ch/>.
- ERZ BE - Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2017). *Anstellung von Tagesschulmitarbeitenden: Information für Gemeinden*. Bern: ERZ BE.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28(4), 537-547.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktionsindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53*, 190-209.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fischer, N., & Klieme, E. (2013). Quality and Effectiveness of German All-Day Schools: Results of the "Study on the Development of All-Day Schools". In Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L., & Woods, J. (Eds.), *Extended education - an international perspective* (p. 27-52). Opladen: Budrich.
- Fischer, N., & Rabenstein, K. (2015). Methodische Zugänge der Ganztagsschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag* (p.71-196). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L., & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen. In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 18-29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D., & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagsschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Flick, Uwe. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Flitner, C., Grossenbacher-Wymann, S., Mauchle, M., Tuggener Liennhard, D., & Wildi-Hürsch, A. (2010). *Qualitätsrahmen für schulische Tagesbetreuung. VBB: Zürich*.
- Forrer Kasteel, E. & Schuler Braunschweig, P. (2018). Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken. In Schüpbach, M. (Ed.): *Handbuch Tagesschulen* (173-194). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.
- Frazier, S. L., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Hur, K. & Rusch, D. (2013). Not just a Walk in the Park: Efficacy to Effectiveness for After School Programs in Communities of Concentrated Urban Poverty. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40(5), 406-418.
- Frank, E., & Frey, D. (2002). Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten. In Frey, D. & Irle, M. (Eds.), *Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten* (p. 120-155). Bern: Verlag Hans Huber.
- Frei, L., Schüpbach, M., Von Allmen, B., & Nieuwenboom, W. (2016). Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulangebote: Förderangebote an offenen Tagesschulangeboten in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 549-567.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2006). Organisationsforschung mit qualitativen Methoden - Erfahrungen aus der Evaluation eines freien Jugendhilfeträgers. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung* (p. 301-338). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Universität Wuppertal, Fakultät für Human-und Sozialwissenschaften» Erziehungswissenschaften. Dissertation.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerk Kooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (p. 29-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb-und Ganztagssschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1).
- Furthmüller, P., Neumann, D., Quellenberg, H., Steiner, C., & Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the Imperative of Intraorganizational Collaboration: A School Improvement Perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration: A Field-tested Framework for Secondary School Leaders. *NASSP Bulletin*, 92, 133-153.
- Gannett, E. (2012). *Expanded Learning: Opportunities for Partnerships with a new Twist and a new Name*. Wellesley, MA: Wellesley College for Women.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit MPLus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glesemann, B., & Järvinen, H. (2015). Schulische Netzwerke zur Unterstützung der Einführung und Konzeption des Ganztags an Gymnasien. In Wendt, H. & Bos, W. (Eds.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (p. 129-151). Münster: Waxmann.
- Glöckner-Rist, A., & Rist, F. (2008). Modelle mit latenten Variablen für dichotome und polytome Indikatoren *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis* (p. 117-140). Münster: Waxmann Verlag.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grimshaw, J., Campbell, M., Eccles, M., & Steen, N. (2000). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Evaluating Guideline Implementation Strategies. *Family practice*, 17, S11-S16.
- Gröhlich, C., Drossel, K., & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In Wendt, H. & Bos, W. (Eds.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (p. 178-200). Münster: Waxmann.
- Häder, M., & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (p. 283-298). Wiesbaden: Springer VS.
- Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagssschulen. *Der GanzTag in NRW - Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 6(14).
- Halbheer, U., & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 66-78). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Hall, G. E.; Hord, S. M. (1984). Analyzing what change facilitators do. The intervention taxonomy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 5 (3), 275-307.
- Hall, G. E.; Hord, S. M. (2011). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. New Jersey: Pearson.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 1-47.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the Journey of School Improvement: Classifying and Analyzing Patterns of Change in School Improvement Processes and Learning Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., Wang, W.-C., & Chen, C.-W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272-309.

- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In Holtappels, H. G. (Ed.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (p. 49-74). Münster: Waxmann.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2005). *Introduction to Social Network Methods*. Riverside, CA: University of California Riverside.
- Harms, T., Vineberg Jacobs, E., & Romano White, D. (2013). *School-Age Care Environment Rating Scale:(SACERS)*. New York: Teachers College Press.
- Hascher, T., & Schmitz, B. (2010). Pädagogische Interventionsforschung - Überblick und Perspektiven. In Hascher, T. & Schmitz, B. (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung* (p. 7-11). Weinheim: Juventa.
- Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (2015). Die Rollenvielfalt der Erziehungswissenschaft im Prozess der Expansion des Ganztags. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag* (p.7-20). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heidler, R. (2008). Zur Evolution sozialer Netzwerke. In Stegbauer, C. (Ed.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (p. 359-372). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 385-394.
- Herzog, W. (2009). Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote. In Schüpbach, M. & Herzog, W. (Eds.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (p. 15-42). Bern: Haupt Verlag.
- Höhm, K., Bergmann, K., & Gebauer, M. (2007). Das Personal. In Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Eds.), *Ganztagsschule in Deutschland* (p. 77 - 85). Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In Holtappels, H. G. (Ed.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (p. 27-49). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2013a). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*, 35-62.
- Holtappels, H. G. (2013b). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In Rürup, M.; Bormann, I. (Eds.), *Innovationen im Bildungswesen* (p. 45-70). Wiesbaden: Springer.
- Holtappels, H. G., (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und –forschung. In Holtappels, H. G. (Ed.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (p. 11-48). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur - Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In Steffens, U. & Bargel, T. (Eds.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven* (p. 141-168). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54*, 18-39.
- Holtappels, H. G., Kamski, I., & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen. Qualität von Ganztagsschule. *Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, 61-88.
- Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L., & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft(14)*, 25-42.
- Holzer, B. (2008). Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In Stegbauer, C. (Ed.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (p. 155-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hosenfeld, O., & Gross Ophoff, J. (2007). *Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Huang, D., & Deitel, R. (2011). *Making Afterschool Programs Better (CRESST Policy Brief)*. Los Angeles, CA: University of California.

- Huber, S. G., & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics using Generalized Linear Models*. London: Sage Publications.
- Idel, T.-S., Ullrich, H., & Baum, E. (2011). Kollegialität und Kooperation in der Schule - Zur Einleitung in diesen Band. In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (p. 9-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IJREE – International Journal for Research on Extended Education (2013). *About the Journal*. 15.12.2015. Verfügbar unter: www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/index.
- Jäger, D. (2012). Schulklima. Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/innen in Hessen und Bremen. In Maag Merki, K. (Ed.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkung der Einführung zentraler Abiturprüfungen* (p. 65-95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jutzi, M., Schüpbach, M., & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulangebote. In Schüpbach, M., Slokar, A., & Nieuwenboom, W. (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (p. 95-112). Bern: Haupt Verlag.
- Kanton Bern (2008). *Volksschulgesetz (VSG)*. 02.01.2016. Verfügbar unter <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165>.
- Kamski, I. (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. *Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster: Waxmann.
- Kamski, I. & Schnetzer, Th. (2008). Ganztagsschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagschule. In Appel, S., Ludwig, H., Rothner, U.; Rutz, G. (Eds.). *Jahrbuch Ganztagsschule 2008. Leitthema Lernkultur* (p. 160-172). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions. A Review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kielblock, S., & Stecher, L. (2014). Lehrer/innen an Ganztagsschulen. In Coelen, T. & Stecher, L. (Eds.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (p. 99-110). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Killius, D., & Gottmann, C. (2009). Schulleiter und Lehrkräfte in Schulnetzwerken - Kooperation auf Augenhöhe? In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (p. 132-145). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Kleinberg, J. M. (1999). Hubs, Authorities, and Communities. *ACM Computing Surveys*, 31(4), 5.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53*.
- Krammer, K., Schnetzler, C., L., Pauli, C., Ratzka, N., & Lipowsky, F. (2009). Kooperatives netzwerkgesetztes Lernen mit Unterrichtsvideos. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (p. 40-53). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Krebs, D., & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (p. 425-438). Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 26-39). Seelze-Velber: Kallmayer & Klett.
- Kropp, P. (2008). Methodologischer Individualismus und Netzwerkforschung. In Stegbauer, C. (Ed.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (p. 145-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2006). Quick and dirty? - Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung* (p. 267-283). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kull, M. (2014). *Tagesschulangebote im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2012/2013*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Kull, M. (2016). *Tagesschulangebote im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2014/2015*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

- Kullmann, H. (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation. . In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (p. 77-91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The Model of Instructional Quality in COACTIV: A Multicriteria Analysis. In Kunter, M. (Ed.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom*. New York: Springer Science + Business Media.
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Langer, W. (2000). Methoden der empirischen Sozialforschung I. *SoSe*, 1-35.
- Latcheva, R., & Davidov, E. (2014). Skalen und Indizes. In Baur, N. & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (p. 745-756). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lehmann, L. & Imlig, F. (2018). Folgeprobleme. Einleitende Annäherungen an eine Theorie der Schulreform. Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K (Eds.). *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (p. 1-16). Wiesbaden: Springer.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*: The Wallace Foundation.
- Leutner, D. (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In Hascher, T. & Schmitz, B. (Eds.), *Pädagogische Interventionsforschung* (p. 63-72). Weinheim: Juventa.
- Leutner, D., & Rammsayer, T. (1995). Complex Trait-Treatment-Interaction Analysis: A Powerful Approach for Analysing Individual Differences in Experimental Designs. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 493-511.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Liepmann, D. (1997). Einstellungsmessung. In Frey, D., Greif, S. (Eds.). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (p.386-391). Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an – Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(Beiheft), 47-70.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf–Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51-72.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The Relationship between Departments as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731.
- Luhmann, N. (1975). Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. *Soziologische Aufklärung* 2, 193-202.
- Maag Merki, K. (2009). Kooperation und Netzworkebildung. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzworkebildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (p. 7-13). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Maag Merki, K. (2014). Conducting Intervention Studies on School Improvement. An Analysis of Possibilities and Constraints Based on an Intervention Study of Teacher Cooperation. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 590-616.
- Maag Merki, K. (2015). Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K.-J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag* (p. 79-96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Maag Merki, K. (2018), Reformen im Bildungswesen. Herausforderungen und Konsequenzen für eine Theorie der Bildungsreform. Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K (Eds.). *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (p. 243-254). Wiesbaden: Springer.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 107(4), 396-410.
- Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. Altrichter, H. & Helm, C. (Eds.). *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (p. 151-170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (p. 745-763). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Werner, S., & Ehlert, A. (2013). Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? In Schüpbach, M., Slokar, A., & Nieuwenboom, W. (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (p. 19-34). Bern: Haupt Verlag.
- Maag Merki, K., Klieme, E., Holmeier, M., & Jäger, D. (2009a). *Skalendokumentation Studie Zentralabitur*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S., & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Maag Merki, K., Holzbrecher, A., Kothhoff, H., Ehlert, A., & Werner, S. (2009b). *Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Eine Interventionsstudie in Realschulen in Baden-Württemberg (unveröffentlichter Projektbericht)*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Maag Merki, K., Leuders, T., Ehlert, T., Werner, S., & Schulz, A. (2007). *Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Predatenerhebung. September/Oktober 2007*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children. *Child Development*, 76(4), 811-825.
- Manitius, V., Müthing, K., & Berkemeyer, N. (2009). Kooperation im Netzwerk. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 146-155). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *The New Update on Adult Learning Theory*, 89, 25-34.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mason, M. (2014). *Complexity Theory in Education Governance: Initiating and Sustaining Systemic Change*. Oslo: UNESCO International Bureau of Education.
- Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: What Makes it Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- Mayerhofer, W. (2009). Das Fokusgruppeninterview. In Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Eds.), *Qualitative Marktforschung* (p. 477-490). Wiesbaden: Gabler.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T., & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 125-142.
- Mccabe, J. (2016). Friends with Academic Benefits. *Contexts*, 15(3), 22-29.
- Meier, S. T. (2004). Improving Design Sensitivity through Intervention-Sensitive Measures. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 321-334.
- Mensching, A. (2006). Zwischen Überforderung und Banalisierung - zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung* (p. 339 - 364). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Messingschlager, M. (2012). *Fehlende Werte in den Sozialwissenschaften*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Meyers, R. (1999). Theorien internationaler Kooperation und Verflechtung. Handwörterbuch Internationale Politik. In Woyke, W. (Ed.), *Handwörterbuch Internationale Politik* (p. 419-458). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Miller, B. M., & Surr, W. B. (2007; 2013). *APT-O - Self Assessment Observation Tool*. Wellesley College: Wellesley Centers for Women.

- Mummenday, A. & Otten, S. (2002). Theorien intergruppalen Verhaltens. In Frey, D. & Irle, M. (Eds.), *Theoretische Modelle zu Kooperation, Kooperation und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten* (p. 95-120). Bern: Verlag Hans Huber.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus. Statistical Analysis with Latent Variables*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- NAA – National Afterschool Alliance (2011). *Core Knowledge and Competencies for Afterschool and Youth Development Professionals*. McLean, VA: NAA:
- Niedlich, S., Lindner, M., & Brüsemeister, T. (2014). Hierarchie und gleichberechtigte Kooperation im Schmelztiegel lokaler Governance. *Educational Governance als Forschungsperspektive* (p. 259-281): Wiesbaden: Springer.
- Niehoff, S., Lettau, W.-D., Fussangel, K., & Radisch, F. (2014). Die Erstellung der Übergangsempfehlung als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen und pädagogischem Personal? Zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. *Schulpädagogik heute*, 9(5), 1-16.
- NIOST - National Institute on Out-of-School Time (2011). *ASQ - After-School Quality: The Process of Program Improvement*. Wellesley: Wellesley College for Women.
- Noam, G. G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2003). *Afterschool Education. Approaches to an Emerging Field*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD Publishing.
- OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development (2011). *Does Investing in After-School Classes Pay Off? PISA in Focus*. 04.07.2014. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>.
- OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development (2014). *PF 4.3: Out-of-School-Hours Care Services*. OECD Family Database, Social Politics Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen - Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 63-80.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415-421.
- Ostermeier, C. (2009). Kooperation in Schulnetzwerken. In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 108-119). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Outhouse, C. M. (2012). *Evaluating the Role of Principals in Teacher Teams: A Longitudinal Analysis of Principal Involvement and Impact in a District-wide Initiative to Increase Teacher Collaboration*. Amherst, MA: University of Massachusetts Amherst.
- Penuel, W. R., & Riel, M. (2007). The `new` Science of Networks and the Challenge of School Change. *Phi Delta Kappan*, 611-615.
- Penuel, W. R., Frank, K., & Krause, A. (2010). Between Leaders and Teachers: Using Social Network Analysis to Examine the Effects of Distributed Leadership. In Daly, A. J. (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (p. 159-178). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Perselli, A.-K., Augustsson, G., & Boström, L. (2016). A Web Survey on Learning Environment and Staff in Swedish Leisure-Time Centers as a Starting Point for a Nordic Research Network and International Cooperation. *International Journal for Research on Extended Education*, 1, 147-153.
- Pröbstel, C. H., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht)kooperieren - Die Bedeutung "personalere Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (p. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pruitt, D. G & Kimmel, M. J (1977). Twenty years of experimental gaming: critique, synthesis, and suggestions for the future. *Annual Review of Psychology*, 28, 363-392.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) — ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt am Main: GFPF, DIPF.
- Radisch, F., & Pfaff, N. (2015). Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag* (p. 151-170). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Radisch, F., Fischer, N., Stecher, L., & Klieme, E. (2008). Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In Coelen, T. O., Hans-Uwe (Ed.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. (p. 910-917). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahm, S. (2010). Kooperative Schulentwicklung. In Bohl, T., Helsper, W., Holtappels H. G. & Schelle, C. (Eds.), *Handbuch Schulentwicklung* (p. 83-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden*. Heidelberg: Springer.
- Rauschenbach, T. (2015). Ganztagschule - ein Projekt ohne Konzept. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag*. (p. 23-38). Opladen: Barbara Budrich.
- Reichert, J. (2009). Hermeneutische Wissenssoziologie. In Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Eds.), *Qualitative Marktforschung* (p. 111-126). Wiesbaden: Gabler.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 295-312.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Roberston, P. J., & Briggs, K. L. (1998). Improving Schools Through School-Based Management: An Examination of the Process of Change. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 28-57.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rollett, W. (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland*. (p. 283-312). Weinheim, München: Juventa.
- Rollett, W., & Holtappels, H. G. (2010). Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerbeteiligung. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 16, 99-129.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N., & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p.76-96). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Roos, M., & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich*. Baar: spectrum3.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung von pädagogisch-psychologischen Studien. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, W.-M., Oliveri, M. E., Sandilands, D. D., Lyons-Thomas, J., & Ercikan, K. (2013). Investigating linguistic sources of differential item functioning using expert think-aloud protocols in science achievement tests. *International Journal of Science Education*, 35(4), 546-576.
- Rürup, M & Bormann, I. (2013). Innovation als thema und theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In Rürup, M & Bormann, I.(Eds.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (p. 11-44). Wiesbaden: Springer.
- Rüegg-Stürm, J.; Grand, S. (2017). *Das St. Galler Management-Modell*. Bern: Haupt.
- SAGW – Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften. (2015). Dossier "Von Tagesstrukturen zu Tagesschulangeboten - Entwicklungsperspektiven". *Bulletin SAGW*.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 815-834.
- Schüpbach, M. (2009). Tagesschulangebote in der Schweiz - eine mögliche Weiterentwicklung. In Schüpbach, M. & Herzog, W. (Eds.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (p. 207-229). Bern: Haupt.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, M. (2014). Extended Education in Switzerland: Values in Past, Present, and Future. *International Journal of Research in Extended Education*, 2(2), 5-19.

- Schüpbach, M. (2018). Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In Schüpbach, M.; Frei, L.; Nieuwenboom, W. (Eds.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (p. 15-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schüpbach, M. (2013-2017). *EduCare-TaSe: Tagesschule und Schulerfolg?* (SNF Nr. 100013-143797/1) Laufzeit: 1.3.2013-31.05.2017
- Schüpbach, M., & Herzog, W. (2009). Tagesschulangebotsentwicklung in der Schweiz. In Schüpbach, M. & Herzog, W. (Eds.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulangebote* (p. 207-229). Bern: Haupt.
- Schüpbach, M., Jutzi, M., & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern*. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Schüpbach, M.; Frei, L.; Nieuwenboom, W. (2018), *Tagesschulen. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin. 25.07.2014, Verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Sedelmeier, P., & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik: Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.
- Simpkins, S. D., Riggs, N. R., Ngo, B., Ettekal, A. V., & Okamoto, D. (2016). Designing Culturally Responsive Organized After-School Activities. *Journal of Adolescent Research*, 1-26.
- Sheldon, J., Aberton, A., Hopkins, L., & Baldwin Grossmann, L. (2012). Investing in success: Key strategies for building quality. *American Journal of Community Psychology*, 45, 394-404.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011a). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 184-201.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011b). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (Eds.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (p. 69-84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. *Organisationspsychologie*, 3, 193-247.
- Spillane, J. P., Healy, K., & Min Kim, C. (2010). Leading and Managing Instruction: Formal and Informal Aspects of the Elementary School Organization. In Daly, A. J. (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (p. 129-158). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Spillebeen, L., Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. In Fischer Natalie, Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 120-138). Weinheim: Juventa.
- Stecher, L.; Radisch, F.; Fischer, N.; Klieme, E. (2007). Bildungsqualität ausserunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 346-366.
- Steiner, C., & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In Speck, K., Olk, T., Böhm Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (Eds.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung* (p. 48-68). Weinheim: Juventa.
- Steiner, C., & Züchner, I. (2011). Prozessqualität der Ganztagschule aus Schülersicht. In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 162-186). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Steinert, B., & Maag Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 395-403.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag-Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Temme, D., & Hildebrandt, L. (2009). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten—Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 61(2), 1-51.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar; Berlin: Verlag das Netz.
- Tietze, W.; Rossbach, H.-G.; Stendel, M.; Wellner, B. (2007). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS)*. Mannheim: Cornelsen.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Entwicklungsbedingungen. In Natalie, F., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 139-161). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, K. & Rollet, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagssschulen – Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In Speck, K. O., Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Ed.), *Ganztagssschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (p. 29-47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tracey, A., Surr, W. B., & Richer, A. (2012). *Findings from the APT Validation Study*. Wellesley College: Wellesley Centers for Women.
- Trepke, F., & Fischer, C. (2012). Was Dokumentationen von Lehrkräften über ihren Professionsentwicklungsprozess erkennen lassen - am Beispiel des Programms SINUS und Grundschulen. In Kobarg, M., Fischer, C., Dalehefte, I. M., Trepke, F., & Menk, M. (Eds.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten - Strategien und Methoden* (p. 163-180). Münster: Waxmann.
- Tschannen-Moran, M. C., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct Validity of Students Perceptions of Instructional Quality is High but not Perfect: Dimensionality and Generalizability of Domain-Independent Assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis. Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Werner, S. (2012). Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (p. 135-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, A. S., & Becker, D. (2015). Ganztagssschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In Wendt, H. & Bos, W. (Eds.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium* (p. 32-67). Münster: Waxmann.
- Windlinger, R., Hostettler, U., & Kirchhofer, R. (2014). *Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern*. Bern: Institut für Weiterbildung der PHBern.
- Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (p. 105-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woodland, R. H., & Hutton, M. S. (2012). Evaluating Organizational Collaborations: Suggested Entry Points and Strategies. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 366-383.
- Woodland, R., Kang Lee, M., & Randall, J. (2013). A Validation Study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19(5), 442-460.
- Van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dorman, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170-184.
- Vanberg, V. (1975). *Die zwei Soziologien: Individualismus und Kollektivismus in der Sozialtheorie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Van den Bossche, P., & Seegers, M. (2013). Transfer of training: Adding insight through social network analysis. *Educational Research Review*, 8, 37-47.
- Vandell, D. (2014). Afterschool Program Quality and Student Outcomes: Reflections on Positive Key Findings on Learning and Development From Recent Research. *Expanding Minds and Opportunities. Section 3:*

- Recent evidence of Impact* (p. 10-16). Collaborative Communications Group. 04.03.2015. Verfügbar unter: <http://www.expandinglearning.org/expandingminds>.
- Vandell, D., & Lao, J. (2016). Building and Retaining High Quality Professional Staff for Extended Education Programs. *International Journal for Research on Extended Education*, 1, 52-62.
- Vandell, D. L.; Larson, R. W.; Mahoney, J. & Wats, T. W (2015). Children`s Organized Activities. In Lerner, R.M. (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 1-40). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Yohalem, N., & Wilson-Ahlstrom, A. (2009). *Measuring Youth Program Quality. A Guide to Assessment Tools*. Washington DC: The Forum for Youth Investment.
- Zeitler, S., Asbrand, B., & Pöhlman, C. (2009). Unterrichtsentwicklung durch unterstützte Kooperation in Fachgruppen? In Maag Merki, K. (Ed.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (p. 14-25). Seelze-Velber: Kallmayer & Klett.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2011). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse einer empirischen Studie. In Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Eds.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde (Schule und Gesellschaft)* (p. 181-190). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Züchner, I. (2015). Was ist eine Ganztagsschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W., & Tillmann, K. J. (Eds.), *Bildung über den ganzen Tag* (p. 133-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2011). Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. Eine Einleitung. In Fischer Natalie, Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Eds.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (p. 9-17). Weinheim: Juventa.

14 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

15.1 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Differenzierung der verschiedenen Lernformen in Tagesschulangeboten	51
Tab. 2: Zusammensetzung der verschiedenen Teilstichproben	118
Tab. 3: Professioneller Hintergrund der teilnehmenden Tagesschulmitarbeitenden mit Lehrdiplom zu t0	123
Tab. 4: Professioneller Hintergrund von Mitarbeitenden mit anderem professionellen Hintergrund zu t0	124
Tab. 5: Beruflicher Hintergrund aller Mitarbeitenden nach Aussage der Leitungspersonen (t0).....	124
Tab. 6: Sozio-demographische Merkmale der Mitarbeitenden	125
Tab. 7: Kriterien der Normalverteilung.....	126
Tab. 8: Darstellung der Gütekriterien der Faktoren und Reliabilitätsanalysen	128
Tab. 9: Gütekriterien latenter Messmodelle	130
Tab. 10: Quellen der Konstrukte und Skalen der Teilstudie 1	132
Tab. 11: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten" (HK)	134
Tab. 12: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten" (HK)	135
Tab. 13: Eigenschaften der Skala "Häufigkeit der Kooperationsmöglichkeiten"	136
Tab. 14: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Themen der Kooperation" (IK) für die Mitarbeitenden	137
Tab. 15: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Kooperationsinhalte“ (IK).....	138
Tab. 16: Eigenschaften der Skala Kooperationsinhalte (IK).....	138
Tab. 17: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Zufriedenheit mit der Kooperation" (ZK)	139
Tab. 18: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation (ZK)	140
Tab. 19: Eigenschaften der Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation“ (ZK).....	140
Tab. 20: Faktorenladungen für die explorative Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die "Ziele der Kooperation“ (HZK)	142
Tab. 21: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala „Ziele der Kooperation“ (HZK)	143
Tab. 22: Eigenschaften der Skala „Ziele der Kooperation“ (HZK).....	144
Tab. 23: Psychometrische Merkmale der Skalen zum Kooperationsverständnis	144
Tab. 24: Missing Variable Analysis (MVA) - T-Tests der abhängigen Variable HK_SS	145
Tab. 25: Resultate des t-Tests für unabhängige Stichproben und deskriptive Statistiken der individuellen Merkmale der Mitarbeitenden nach professionellem Hintergrund.....	146
Tab. 26: Resultate des t-Tests für unabhängige Stichproben nach professionellem Hintergrund	147
Tab. 27: Gütekriterien für das Generalfaktormodell	148
Tab. 28: Quellen der Konstrukte und Skalen der Teilstudie 2	157
Tab. 29: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Arbeitszufriedenheit“	158
Tab. 30: Arbeitszufriedenheit.....	159

Tab. 31: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Individuelle Selbstwirksamkeit" (ISW)	160
Tab. 32: Individuelle Selbstwirksamkeit.....	161
Tab. 33: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Kollektive Selbstwirksamkeit" (KSW)	161
Tab. 34: Kollektive Selbstwirksamkeit	162
Tab. 35: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Klima" (KLI)	163
Tab. 36: Klima im Tagesschulangebot.....	164
Tab. 37: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Kollektive Innovationsbereitschaft" (INN).....	165
Tab. 38: Kollektive Innovationsbereitschaft	165
Tab. 39: Psychometrische Merkmale der Ausgangsbedingungen der Kooperation	166
Tab. 40: Mediatormodell 1 - kollektive Ausgangsbedingungen	167
Tab. 41: Kollektive Ausgangsbedingungen - direkte und indirekte Effekte	167
Tab. 42: Mediatormodell 2 - individuelle Ausgangsbedingungen	169
Tab. 43: Erfahrung und Arbeitspensum der Leitungspersonen von Tagesschulangeboten	174
Tab. 44: Konstrukte und Skalen der Studie 3	178
Tab. 45: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Rollensegmente"	179
Tab. 46: Skala: Rollensegmente.....	180
Tab. 47: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala „Handlungsdimensionen“	181
Tab. 48:Skala: Handlungsdimensionen.....	181
Tab. 49: Itemwortlaut und Kennwerte zur Einschätzung der „Arbeitszeitaufteilung“	182
Tab. 50: Itemwortlaut und Kennwerte zur Einschätzung des „Belastungserlebens“.....	184
Tab. 51: Skala subjektives Belastungserleben	185
Tab. 52: Itemwortlaut und Kennwerte der adaptierten Skala "Arbeitszufriedenheit"	185
Tab. 53: Skala Arbeitszufriedenheit.....	186
Tab. 54: Itemwortlaut und Kennwerte der revidierten Skala "Ziele der Kooperation" (HZK)	186
Tab. 55: Überblick über die verwendeten Skalen der Studie 3	187
Tab. 56: Itemwortlaut und Kennwerte der sechs ausgewählten Items für die Klassenanalyse	188
Tab. 57: Korrelationen zwischen den Dimensionen der Ausgangsbedingungen	188
Tab. 58: Vergleich der Modellgütee Anpassung der verschiedenen Clusterlösungen	190
Tab. 59: T-Tests der Mittelwertsdifferenz für unabhängige Stichproben (Führungstyp 1, Führungstyp 2).....	191
Tab. 60: T-Tests für unabhängige Stichproben nach Führungstyp (1= Generalsiten; 2= Teamorientierte)	192
Tab. 61: Führungstyp und Einstellung zur Kooperation	193
Tab. 62: Arbeitssituation der Mitarbeitenden nach Untersuchungsgruppe	197
Tab. 63: Resultate der einfaktoriellen ANOVA ohne Messwiederholung	198
Tab. 64: Itemwortlaut und Kennwerte der Subskala "Förderorientierung" (HZK_FO)	203
Tab. 65: Psychometrische Merkmale der abhängigen und unabhängigen Variablen der Varianzanalyse mit Messwiederholung	205
Tab. 66: Deskriptive Statistik der Einstellung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO).....	205
Tab. 67: Einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung (ANOVA)	205
Tab. 68: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (rmANOVA)	206
Tab. 69: Beschreibung der sechs Fallbeispiele anhand unterschiedlicher Datenquellen.....	213

Tab. 70: Beschreibung der Hauptkategorien 1 & 2.....	216
Tab. 71: Beschreibung der Subkategorien der Hauptkategorie 2.....	217
Tab. 72: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 216.....	227
Tab. 73: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure	229
Tab. 74: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 213.....	235
Tab. 75: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure	238
Tab. 76: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 220.....	246
Tab. 77: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure.....	248
Tab. 78: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 312.....	255
Tab. 79: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure.....	257
Tab. 80: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 313.....	265
Tab. 81: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure.....	267
Tab. 82: Ergebnisse der Qualitätsbeobachtung im Tagesschulangebot 319.....	274
Tab. 83: Legende zur professionellen Zuordnung der Akteure	276

15.2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einflussfaktoren kooperativer Interaktion (Böttcher et al., 2014, p. 56)	36
Abb. 2: adaptiertes Modell zur Beschreibung der Qualität von Ganztagschulen und Tagesschulen	53
Abb. 3: Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie	59
Abb. 4: Beschreibung der Schulleitungstypen	63
Abb. 5: Rahmenmodell zur Darstellung der Kooperation zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot.....	87
Abb. 6: Zusammenhang von Ausgangsbedingungen und Zielorientierung der multiprofessionellen Kooperation	89
Abb. 7: Idealtypische Aufgabengewichtung für Schulleitungen in Prozent	92
Abb. 8: Organigramme zum Verhältnis von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im Kanton Bern	94
Abb. 9: Qualitätsmanagement und Controlling in Berner Tagesschulangeboten.....	95
Abb. 10: Fragestellungen zum Innovationskreislauf bezüglich der multiprofessionellen Kooperation	106
Abb. 11: Erhebungsphasen im Forschungsdesign der Studie (Quelle: Eigene Darstellung)	108
Abb. 12: Dynamisches Verständnis der multiprofessionellen Kooperation.....	112
Abb. 13: Realisierte Stichproben und eingesetzte Erhebungsmethoden (Quelle: Eigene Darstellung)	121
Abb. 14: Generalfaktorenmodell (GF Koop) für die fünf Kooperationsdimensionen	149
Abb. 15: Adaptiertes Modell zur multiprofessionellen Kooperation in Tagesschulangeboten des Kantons Bern	154
Abb. 16: Schematische Darstellung des Mediatormodells	156
Abb. 17: Mediatoranalyse des Effekts kollektiver Ausgangsbedingungen auf die multiprofessionelle Kooperation	168
Abb. 18: Verteilung des beruflichen Hintergrundes der Leitungspersonen der Tagesschulangebote	173
Abb. 19: Beispieldarstellung der Mediatoranalyse für den Einfluss der Anwesenheit und des Betreuungspensums auf das Führungsverhalten und die multiprofessionelle Kooperation	178
Abb. 20: Arbeitszeitanteile der Tagesschulleitungen und Schulleitungen im Vergleich (in Prozent)	183
Abb. 21: Mediatormodell zum Einfluss des Führungstyps auf die Förderorientierung der Kooperation.....	193
Abb. 22: Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen bezüglich der Einstellung zur multiprofessionellen Kooperation beim ersten (t0) und zweiten (t1) Erhebungszeitpunkt	198
Abb. 23: Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich der Innovationsbereitschaft beim ersten Erhebungszeitpunkt (t0)	199
Abb. 24: Einstellungsänderung zur Förderorientierung der multiprofessionellen Kooperation (HZK_FO) aller Mitarbeitenden vom ersten (t0) zum zweiten (t1) Erhebungszeitpunkt	206
Abb. 25: Einstellungsänderung von ersten (t0) zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t1) zwischen den beiden Untersuchungsgruppen.....	207
Abb. 26: Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation als Innovationsstrategie	214
Abb. 27: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 216	224
Abb. 28: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 216	225
Abb. 29: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 216	228
Abb. 30: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 213	234

Abb. 31: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 213	234
Abb. 32: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 213	238
Abb. 33: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 220	244
Abb. 34: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 220	245
Abb. 35: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 220	248
Abb. 36: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 312	254
Abb. 37: Standardisierte Verteilung der Mittelwerte der Tagesschulangebot 312.....	254
Abb. 38: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 312	257
Abb. 39: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 313	263
Abb. 40: Standartisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 313.....	264
Abb. 41: Darstellung der sozialen Struktur im Tagesschulangebot 313	267
Abb. 42: Kooperationsmöglichkeiten im Vergleich Tagesschulangebot 319	272
Abb. 43: Standartisierte Verteilung der Mittelwerte Tagesschulangebot 319.....	273
Abb. 44: Darstellung der soziale Strukturen im Tagesschulangebot 319.....	276

15 Glossar

In den Unterlagen werden die Begriffe **Kooperation und Zusammenarbeit** synonym verwendet. Kooperation beschreibt einen Prozess des (professionellen) Austausches zwischen mindestens zwei Personen und ist auf ein bestimmtes gemeinsames Ziel ausgerichtet. Es werden individuelle sowie kollektive Einstellungen sowie Kooperationstätigkeiten unterschieden (vgl. Kapitel 2).

Kooperation

Im Bildungsbereich beschreibt der Begriff „**Qualität**“ einen Unterschied zwischen mindestens zwei inhaltlichen Sachverhalten. Qualität wird mit Verbesserung und guten Eigenschaften in Verbindung gebracht, die durch einen Akteur beeinflusst werden können. Qualität kann auf verschiedenen Ebenen festgestellt werden, zum Beispiel auf der Ebene des Unterrichts oder des Lernangebots (Prozessqualität), der Rahmenbedingungen (Strukturqualität) der Bildung oder der Beziehungen (Orientierungsqualität) (vgl. Fend 2008; Tietze et al. 2012).

Qualität

Als **Innovationen** werden Veränderungen beschrieben, die in einem bestimmten Kontext stattfinden. In Bildungssystemen sind Innovationen ein Aspekt von Reformen. Reformen sind zielgerichtet, sie führen zu etwas Neuem, verändern somit den aktuellen Zustand, sie müssen aber nicht umfassend geschehen, sondern können auch nur einzelne Aspekte betreffen (Emmerich & Maag Merki, 2014, Rürup 2007).

Innovation und Reform

Schulentwicklung wird folgendermassen definiert und kann auch für die Entwicklung der Tagesschulangebote gelten: „Ihr Ziel ist es, mittels Diagnosen und gezielten Interventionen einen angestrebten neuen Zustand des gesamten Schulsystems oder einer einzelnen Schule zu erreichen. Sie ist also ein langfristiger, kontinuierlicher, dynamischer und planmässiger Analyse-, Problemlöse-, Erneuerungs- und Lernprozess, der sich auf ein Schulsystem, eine Schule, einzelner ihrer Bestandteile und auf die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen erstreckt.“ (Dubs 1992).

Schulentwicklung

In dieser Studie wird die Definition des Kantons Bern verwendet: „**Tages-schul[angebote]** bezeichnen in der Regel freiwillige, räumlich und organisatorisch in die Schule integrierte, pädagogische Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung und Förderung der Schulkinder ausserhalb der Unterrichtszeit (ohne Ferienbetreuung)“ (ERZ BE 2009). Tagesschulangebote bestehen aus unterschiedlichen Modulen, die von den Eltern gewählt werden und kostenpflichtig sind (z.B. Frühbetreuung, Mittagsbetreuung, Nachmittagsbetreuung).

Tagesschulangebote im Kanton Bern

Die **Tagesschulleitung /Leitung des Tagesschulangebots** ist im Kanton Bern der Schulleitung unterstellt und verfügt über eine sozialpädagogische Ausbildung. Sie übernimmt organisatorische und pädagogische Aufgaben und ist für die Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren und Finanzierung verantwortlich. Die Leitung des Tagesschulangebots kann auch in die Aufgaben der Schulleitung integriert sein.

Tagesschulleitung / Leitung des Tagesschulangebots

In Anlehnung an den deutschen Forschungsstand wird das Personal in Tagesschulangeboten als **Mitarbeitende des Tagesschulangebots/ Tagesschulmitarbeitende** bezeichnet. Beide Begriffe sind bezüglich Geschlecht und Ausbildungsstand neutral formuliert. Mitarbeitende des Tagesschulangebots können Fachpersonen Betreuung, Lehrpersonen, sozial-pädagogisch ausgebildete Personen oder Personen mit anderen Qualifikationen, Praktikanten, etc. sein. Mitarbeitende des Tagesschulangebots sind alle Personen, die von der Gemeinde angestellt und in der Betreuung der Schülerinnen und Schüler involviert sind.

Mitarbeitende des Tagesschulangebots oder pädagogisch tätiges Personal

Dieser Begriff **Tagesschulteam** betrifft alle Mitarbeitenden des Tagesschulangebots als Gruppe inklusive der Leitungsperson.

Tagesschulteam

Mit dem Begriff **Mitarbeitende der Schule** werden alle Personen bezeichnet, die in pädagogischen Prozessen in der Schule oder im Unterricht regelmässig anwesend und beteiligt sein können. Damit sind sowohl unterrichtende Klassenlehrpersonen, IF-Lehrpersonen als auch Heilpädagogen und Speziallehrpersonen gemeint. Möglich sind auch Eltern oder freiwillige Mitarbeitende etc., die regelmässig an pädagogischen und organisatorischen Angeboten der Schule beteiligt sind.

Mitarbeitende der Schule

Als **unterrichtende Lehrpersonen** werden nur Personen bezeichnet, die als Fach-, Spezial- oder Klassenlehrpersonen von Regelklassen in der Schule angestellt sind. Unterrichtende Lehrpersonen haben keine Funktion im ausserschulischen Bereich, das heisst, sie sind nicht als Tagesschulmitarbeitende tätig.

Unterrichtende Lehrpersonen

Die **Schulleitung** ist die operative und pädagogische Leitungsperson der Schule.

Schulleitung

16 Anhang

16.1 Funktionsdiagramm

Tabelle 1: Funktionsdiagramm der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Auszug Abschnitt Tagesschulangebote (hier offiziell als Tagesschule bezeichnet) (ERZ BE, 2016)

Legende: E = Entscheid A = Antrag V = Vollzug M = Mitwirkung I = Information	Stimm- berechtigte	Gemeinderat	Ressortleitung Bildung	Schul- kommission	Schulsekretariat	Schulleitung	Leitung Tages- schule	Leitung Spezial- unterricht	LehrerInnen- konferenz	Klassen- lehrperson	Lehrperson	Päd. Betreuungs- person 1	Nicht päd. Be- treuungs-person 2	Hauswart	Koch/Köchin
1. Schülerinnen und Schüler															
1.1.1 Tagesschule; Ein- und Austritte															
Bedarfsumfrage/Ausschreibung des Angebots				I	V	I	I								
Einteilung/Zuweisung zu Tagesschulmodulen					I	I	E			I					
Aufnahmebestätigung					V					I					
Genehmigung Abmeldung/vorzeitiger Austritt					I	I	E			I					
1.3.1 Tagesschule; Dispensationen															
Dispensation von vertraglichen Verpflichtungen					V		E								
Absenzenkontrolle					I		V					M	M		
1.4.1 Tagesschule; Umgang mit Schwierigkeiten															
Information der Eltern bei Mängeln in Erziehung und Pflege						I	V					V			
Erteilen von Verweisen an Schüler/-innen				E	V	I	A			I		M	M		
Gefährdungsmeldungen				E	V	I	A			I		M	M		
Tagesschulausschluss nach Art. 28 VSG				E		I	A			I		M	M		
Prüfen von zweifelhaften Entschuldigungsgründen							V			M		M	M		
2. Pädagogik und Qualität															
2.1.1 Tagesschule; Pädagogik und Qualität															
Strategische Ausrichtung		I		E		A	M		I			I	I		
Berichterstattung über Ergebnisprüfung an Kanton		I		E	M	M	A								
Pädagogisches und organisatorisches Konzept				E		I	A		I			M	M		M
Selbstevaluation				E			V					M	M		
Entwicklungsschwerpunkte festlegen (Tagesschulprogramm)				E			A		M			M	M		M
Qualitätsentwicklung umsetzen							V					M	M		M
Controlling der Umsetzung				V			M								
Teilnahme an pädagogischen Konferenzen der Schule							M								
Koordination von Themen und Terminen						I	V			I		I	I		I
Absprachen Hausaufgaben							I			M	M	M			
Zuweisung Betreuungsfaktor für Kinder mit bes. Betreuungsbedarf					I	I	E								

16.2 Teilstudie 1

16.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe der Tagesschulmitarbeitenden zu t0

Alter	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
unter 20	2	.8	.8
20-29	36	14.3	15.1
30-39	44	17.5	32.5
40-49	73	29.0	61.5
50-59	75	29.8	91.3
60-69	22	8.7	100
Gesamtsumme	252	100	

Geschlecht	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Männlich	33	12.4	
Weiblich	233	87.6	12.4
Gesamtsumme	266	100	100

Anwesenheit	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
1 Tag pro Woche	60	22.8	22.8
2 Tage pro Woche	74	28.1	51.0
3 Tage pro Woche	66	25.1	76.0
4 Tage pro Woche	38	14.4	90.5
5 Tage pro Woche	25	9.5	100
Gesamtsumme	263	100	

Betreuungspensum	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
0% bis 20%	125	49.2	49.2
20.1% bis 40%	74	29.1	78.3
40.1 bis 60%	36	14.2	92.5
60.1% bis 80%	18	7.1	99.6
80.1% bis 100%	1	.4	100
Gesamtsumme	254	100	

Erfahrung im Tagesschulangebot in Jahren	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
1-5	171	70.1	70.1
6-10	45	18.4	88.5
11-15	22	9.0	97.5
16-20	6	2.5	100
Gesamtsumme	244	100	

Erfahrung im Schuldienst in Jahren	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
1-5	80	46.0	46.0
6-10	30	17.2	63.2
11-15	26	14.9	78.2
16-20	17	9.8	87.9
21-25	21	12.1	100
Gesamtsumme	174	100	

Anwesenheit in Tagen pro Woche	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
1 Tage	60	22.8	22.8
2 Tage	74	28.1	51.0
3 Tage	66	25.1	76.0
4 Tage	38	14.4	90.5
5 Tage	25	9.5	100.0
Gesamtsumme	263		

16.2.2 Missinganalyse Dimensionen der Kooperation

Tabelle 3: Missinganalyse der Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation, Anteil fehlender Werte

					Fehlend	
TSL_MA_t0		n	M	SD	Anzahl	Prozent
MA	HK_TS	240	3.46	0.70	26	9.8
	HK_SS	80	2.64	0.98	186	69.9
	KI_SO	239	2.73	0.75	27	10.2
	KI_AO	232	2.52	0.81	34	12.8
	HZK_FO	229	3.91	0.95	37	13.9
	HZK_KO	239	4.39	0.80	27	10.2
	ZK	233	3.06	0.61	33	12.4
	VG12KGt0	266			0	0.0
	HIS_t0	259			7	2.6
	Alter	251			15	5.6
TSL	HK_TS	43	3.57	0.62	6	12.2
	HK_SS	35	2.97	0.63	14	28.6
	KI_SO	44	3.18	0.54	5	10.2
	KI_AO	42	2.81	0.77	7	14.3
	HZK_FO	44	3.86	0.89	5	10.2
	HZK_KO	44	4.53	0.72	5	10.2
	ZK	44	3.42	0.48	5	10.2
	VG12KGt0	49			0	0.0
	HIS_t0	47			2	4.1
	Alter	45			4	8.2

n= Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, Gruppen: *MA_LP*= Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom; *MA_apHG*=Tagesschulmitarbeitende mit anderem professionellen Hintergrund (*MA_apHG*). *IK*=Kooperationsinhalte; *IK_AO*= akademisch-orientierte Themen, *IK_SO*= sozialpädagogisch-orientierte Themen. *ZK*= Zufriedenheit mit der Kooperation. *HZK*=Ziele der Kooperation; *HZK_FO*= Förderungsorientierung der multiprofessionellen Kooperation, *HZK_KO*= Koordinations-orientierung von Tagesschulangebot und Schule.

Tabelle 4: Missinganalyse Dimensionen der multiprofessionellen Kooperation: Prädiktoren der Missingness

Alter	Anzahl vorhanden	% vorhanden	% fehlende Werte
unter 20	1	50	50
20-29	15	42.9	57.1
30-39	21	47.7	52.3
40-49	14	19.2	80.8
50-59	22	29.3	70.7
60-69	5	22.7	77.3
Höchster Ausbildungsabschluss	Anzahl Vorhanden	% vorhanden	% fehlende Werte
obl. Schule nicht abgeschlossen	1	50	50
obl. Schule	0	0	100
Berufsvorbereitung	0	0	100
Anlehre	1	100	0
Berufslehre	10	11.4	88.6
Berufsschule	1	50	50
Fachmittelschule	3	30	70
Berufsmatur	21	33.3	66.7
Eidg. Fachausweis	1	9.1	90.9
Fachschule	1	50	50
Höhere Fachschule	1	12.5	87.5
Universität, Pädagogische Hochschule	39	59.1	40.9
Beruflicher Hintergrund	Anzahl vorhanden	% vorhanden	% fehlende Werte
Päd. Qualifiziert, tertiärer Abschluss	7	36.8	63.2
Tagesschulmitarbeitende mit Lehrdiplom	53	52	48
Pädagogische Berufsbildung	2	6.9	93.1
keine pädagogische Ausbildung	9	15.8	84.2

16.3 Teilstudie 3

16.3.1 Beschreibung der Stichprobe der Leitungspersonen in Tagesschulangeboten

Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe der Leitungen der Tagesschulangebote zu t0

Professioneller Hintergrund	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente	Erfahrung im Tages- schulangebot	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Lehrperson KG	6	13.6	13.6	Ja, abgeschlossen	17	37.8	37.8
Lehrperson Prim	20	45.5	59.1	Ja, noch laufend	4	8.9	46.7
Lehrperson Sek	5	11.4	70.5	Nein	24	53.3	100
Fachperson Kinderbetreuung	3	6.8	77.3	Gesamtsumme	45	100	
Sozialpädagoge/in HF	5	11.4	88.6				
Sozialpädagoge/in	2	4.5	93.2				
Heilpädagoge/in	3	6.8	100.0				
Gesamtsumme	44	100.0					

Leitungsmodell	Häufigkeit	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Einzelleitung ohne STV	19	42.2	42.2
Einzelleitung mit STV	17	37.8	80.0
Ko-Leitung	6	13.3	93.3
SL & TSL Personalunion	2	4.4	97.8
Hierarchisches Modell	1	2.2	100.0
Gesamtsumme	45	100	

SL=Schulleitung; TSL= Tagesschulleitung, STV = Stellvertretung

16.4 Teilstudie 4

Tabelle 6: Rücklauf der Fragebögen für beide Erhebungszeitpunkte (t0 und t1) aufgeteilt nach Tagesschulangebot

Code TS	Teilnehmende t0-t1	Anzahl angestellte MA	Rücklauf der Mitarbeitenden pro Tagesschulangebot (in %)
111	4	29	13.79
114	1	12	8.33
116	3	23	13.04
118	2	6	33.33
121	6	20	30.00
127	2	21	9.52
128	2	3	66.67
137	1	7	14.29
212	4	10	40.00
213	8	19	42.11
215	2	7	28.57
216	2	9	22.22
218	4	9	44.44
219	2	9	22.22
220	4	40	10.00
312	3	20	15.00
313	2	5	40.00
314	3	7	42.86
315	4	8	50.00
316 & 317	3	21	14.29
319	8	15	53.33
320	4	39	10.26

16.5 Teilstudie 5

16.5.1 Kontext der Tagesschulangebote

Tabelle 7: Deskriptive Daten zur Beschreibung des Kontextes der Fallportraits

CODE	Total MA t0	Anzahl TN t0	Anzahl LP	Anzahl LPext	Anzahl MATS paed	Anzahl MATS npaed	Anzahl SuS t0 Total	Mittag	Nachmittag 1	Nachmittag 2
216	9	3	2	1	4	2	38	11	8	16
213	19	15	2	6	2	9	138	60	24	43
220	40	11	19	0	6	15	191	105	28	50
312	20	10	11	1	4	4	129	65	22	36
313	19	6	11	0	3	5	108	52	18	33
319	36	20	21	0	5	10	192	102	32	52

MA = Mitarbeitende, TN = Teilnehmende Tagesschulmitarbeitende; LP=unterrichtende Lehrpersonen derselben Schule; LPext=unterrichtende Lehrpersonen mit einer Anstellung an eine anderen Schule; MATS paed =Mitarbeitende des Tagesschulangebots mit pädagogischer Ausbildung; MATS npäd=Mitarbeitende des Tagesschulangebots ohne pädagogische Ausbildung; SuS= Schülerinnen und Schüler

Tabelle 8: Kooperationshäufigkeit auf Itemebene zu t0

	216			213			220			312			313			319		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Informelle Gespräche TS	4	4.25	0.50	13	4.38	1.19	10	4.6	1.27	10	4.6	0.70	6	4.67	1.03	22	4	0.93
Informeller Austausch TSL	4	4	0.00	14	3.21	1.58	10	3.6	0.97	10	3.9	1.10	6	4	1.27	18	2.94	0.94
Admin. Sitzungen TS	4	3	0.00	15	2.87	0.35	10	2.7	0.82	10	3	0.00	6	2.67	0.52	21	2.62	0.59
Päd. Sitzungen TS	4	3	0.00	12	2.42	0.67	10	2.6	0.84	10	3.1	0.57	6	2.83	0.41	16	2.31	0.70
Informelle Gespräche LP	4	2.75	1.50	8	2.75	1.67	7	4	1.00	7	3.29	1.11	5	2.6	0.89	17	2.82	1.29
Päd. Sitzungen LP	3	1.67	1.16	4	2	1.16	5	3.4	0.55	2	2.5	0.71	2	2	1.41	13	2.08	1.04
Schulkonferenz LP	2	2.5	0.71	5	2	1.00	3	3.67	0.58	1	1		2	2	1.41	14	2	0.96
Admin. Sitzungen LP	2	2	1.41	4	2.5	1.00	4	3.5	0.58	2	2	1.41	2	1.5	0.71	14	2.07	0.92
Informeller Austausch SL	2	3	1.41	4	1.75	0.96	5	2.6	1.52	0			4	2	1.16	13	2.23	1.24
Netzwerke	1	2		6	1.83	0.75	3	1	0	4	1.75	0.96	1	1		10	1.5	0.85

n= Stichprobengrösse, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung. TS=Tagesschulangebot, TSL= Tagesschulleitung.

Tabelle 9: Fallübergreifende Ergebnisse der Kooperationsinhalte zu t0

	216			213			220			312			313			319		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	N	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Disziplinarische Schwierigkeiten	4	3.25	0.96	14	2.5	1.09	11	3.09	0.83	9	3.33	0.87	6	3	0.63	23	3.04	0.56
Hausaufgaben	4	3.25	0.96	14	2.21	0.98	11	3.36	0.81	9	3.44	0.53	6	2.5	0.84	22	2.68	1.13
Besondere Bedürfnisse	4	3.5	0.58	14	2.07	1.14	11	2.27	1.10	8	3.38	0.52	6	2.17	0.75	21	3	0.78
Sozio-emotionale Fähigkeiten	4	3	0.00	14	2.43	1.16	11	2.27	0.79	8	3	1.07	6	2.17	0.98	21	2.9	0.54
Logisch-mathematische Fähigkeiten	4	3	0.82	12	1.42	0.67	10	2.3	0.82	8	3	0.76	6	1.83	0.75	20	1.95	1.05
Sprachliche Fähigkeiten	4	3.25	0.50	12	1.67	0.89	10	2.4	0.84	8	3	0.76	6	1.83	0.75	20	2.6	0.88
Organisatorische Themen	4	3	1.41	14	2.14	0.86	11	2.91	0.94	8	3.38	0.74	6	2.83	0.75	21	2.76	1.04

n= Stichprobengrösse, *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung.

16.5.2 Fokusgruppeninterview: Versuchsgruppen 1&2

Was heisst für euch Kooperation? (= Kommunikation, Koordination)?

Wo/inwiefern finden Kooperationen statt?

Was ist für euch bei der Kooperation wichtig / was wäre für die Zukunft wichtig?

Wo seht ihr euch (eurer Tagesschulangebot) in der Bildungslandschaft?

Methodik

Die Interviewende reagiert adaptiv auf die verschiedenen Diskussionsbeiträge, so dass eine Gesprächssituation entstehen kann.

16.5.3 Pädagogische Praktiken

Tabelle 10: Auswertung der Qualitätsbeobachtung in 32 Tagesschulangeboten als Referenz für die Fallportraits

Code TS	Erreichte Gesamtpunktzahl	Code TS	Erreichte Gesamtpunktzahl
211	149	321/319	193
212	190	323	173
213	221	324	138
214	192	325	114
215	208	114	194
216	176	112	171
217	112	130	139
218	155	127	221
219	188	121	255
220	110	115	226
221	201	111	199
312	225	116	200
313	146	131	213
314	199	128	154
315	133	113	
316	196		
317	215		
320	172		
Total erreichte Punkte HUGS		5778	
Anzahl teilnehmende Tagesschulangebote		32	
Durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl		180.5625	

Die folgenden 9 Seiten beschreiben die ausgewählten Dimensionen der Qualität nach Tietze et al. (2007)

38. Freispiel*

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Im Tagesablauf ist keine Zeit für Freispiel vorgesehen (z.B. Kindern ist es nicht erlaubt, Materialien oder Aktivitäten zu wählen oder in selbstgewählten Gruppen zu spielen).		3.1 Im Tagesablauf sind gewisse Gelegenheiten für Freispiel vorgesehen.		5.1 Die meiste Zeit des Tages können die Kinder unter einer Vielfalt altersgemäßer Spiele, Materialien und Aktivitäten wählen.		7.1 Kinder werden ermutigt, Aktivitäten zu entwickeln und auszuweiten, die sie interessieren.
		3.2 Es steht den Kindern frei, sich an gar keiner Aktivität zu beteiligen (z.B. ein Kind kann sich aussuchen, alleine zu sein, sich mit Freunden zu unterhalten oder sich auszuruhen).		5.2 Kinder können sich ihre Spielkameraden selbst wählen.		7.2 Entsprechend den Interessen der Kinder werden von Zeit zu Zeit neue Materialien hinzugefügt.
				5.3 Es bestehen Möglichkeiten für individuelle Aktivitäten und für Aktivitäten in kleinen oder großen Gruppen.		

Ergänzende Hinweise

Den Kindern ist es erlaubt, Materialien und Spielgefährten auszuwählen und soweit wie möglich das Spiel selbstständig zu gestalten. Erzieherin interagiert entsprechend den Bedürfnissen der Kinder.

Fragen

(7.2) Werden neue Materialien entsprechend den Interessen der Kinder zugänglich gemacht?

18. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten*

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten sind für die Kinder unangemessen (z.B. unregelmäßig oder zu starre Zeiten).		3.1 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten im Tagesablauf verankert.		5.1 Erzieherin sitzt bei den Kindern und sorgt für eine angenehme soziale Situation während der Mahlzeiten und, wenn möglich, auch während der Zwischenmahlzeiten.		7.1 Mahlzeiten werden für Lernerfahrungen und als Zeit für Gespräche genutzt (z.B. Kinder sind in Vorbereitung, Zubereitung und Darreichung des Essens einbezogen; Informationen über den Ernährungswert des Essens werden vermittelt).
1.2 Menge des Essens reicht nicht für alle Kinder.*		3.2 Alle Kinder bekommen portionsweise Essen (Nachschlag muss nicht möglich sein).		5.2 Kleine Gruppen an den Tischen ermöglichen Gespräche.		7.2 Die Eltern werden über den Ernährungswert des Essens und über die Essgewohnheiten ihres Kindes informiert.
1.3 Ernährungswert der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ist fragwürdig.* <i>→ sollte nicht länger als 1 Stunde diese Nahrung erhalten</i>		3.3 Angemessene Aufbewahrung von Essen.		5.3 Menge des Essens ist für alle Kinder ausreichend (z.B. Nachschlag ist möglich; für Kinder, die kein Essen haben, wird Essen von der Einrichtung gestellt, oder es gibt bei Bedarf eine zusätzliche Zwischenmahlzeit).		<i>→ z.B. bei Fülleispeisen</i>
1.4 Keine angemessenen Möglichkeiten zur Aufbewahrung von Essen.		3.4 Lebensmittelallergien und Ernährungsvorschriften für die Kinder werden bei der Zubereitung und Darreichung der Mahlzeiten berücksichtigt.				
1.5 Keine hygienische Einnahme der Mahlzeiten (z.B. Kinder essen an schmutzigen Tischen, Hände sind nicht gewaschen).		3.5 Mahlzeiten werden unter hygienischen Bedingungen eingenommen (z.B. saubere Tische, Hände sind gewaschen).				

Ergänzende Hinweise

NA möglich, wenn die Kinder nicht in der Einrichtung essen.

(1.2) Es geht hier um diejenigen Kinder, die von der Einrichtung mit Essen zu versorgen sind, d.h., die dafür bezahlt haben.

(1.3) Die Ernährung (Getränke eingeschlossen) in der Einrichtung soll sich an Standards z.B. der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) orientieren. Wenn Essen von Zuhause mitgebracht wird, ist die Erzieherin nicht für dessen Ernährungswert verantwortlich.

Fragen

- (1.3) Wie sorgen Sie dafür, dass die Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten einen angemessenen Ernährungswert haben?
- (1.4, 3.3) Wie und wo wird das Essen aufbewahrt?
- (3.4) Wie wird mit Lebensmittelallergien von Kindern und religiös oder sonst bedingten Ernährungsvorschriften umgegangen?
- (7.2) Tauschen Sie sich mit den Eltern über Essgewohnheiten des Kindes aus und informieren Sie Eltern über Fragen der Ernährung?

20. Künstlerisches Gestalten*

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	2	3	4
1.1 Materialien für künstlerisches Gestalten stehen den Kindern nicht zum freien Gebrauch zur Verfügung.	3.1 Einige Materialien stehen täglich zum freien Gebrauch zur Verfügung.	5.1 Vielfalt von Materialien steht täglich zum freien Gebrauch zur Verfügung. <i>⇒ mehr als nur grundlegende Dinge</i> <i>⇒ muss auch zugänglich sein</i>	7.1 Kinder haben Gelegenheiten, neue Fertigkeiten zu entwickeln und langfristige Arbeiten fertigzustellen (z.B. Modellierarbeiten, Schnitzen, Töpfern, Sticken).
1.2 Reglementierter Gebrauch der Materialien (z.B. meistens nur unter Anleitung der Erzieherin).	3.2 Materialien sind in gutem Zustand (z.B. Filzstifte sind nicht ausgetrocknet; Knete ist weich genug zum Formen).	5.2 Individuelle Gestaltung und freie Auswahl werden unterstützt (z.B. kaum Aktivitäten, bei denen die Nachahmung einer Vorlage verlangt wird).	7.2 Kreativität der Kinder wird durch ansprechende Raumgestaltung und Materialdarbietung gefördert.
	3.3 Erzieherin regt zum Umgang mit neuen Materialien an, indem sie diese selbst benutzt.	5.3 Ausreichender Platz für die Aufbewahrung von Materialien der Erzieherinnen. <i>⇒ nachfragen, wo ist sie denn mit dem?</i>	7.3 Erzieherin unterstützt Kreativität und Ideen der Kinder, indem sie diese aufgreift und bei der Umsetzung behilflich ist.

* Material sortieren, zum jeweiligen Material aufheben

Ergänzende Hinweise

Materialien: z.B. Filzstifte, Buntstifte, Bleistifte und Kreide zum Zeichnen, Tempera- und Wasserfarben, Klebstoff, Scheren, Knete, Ton sowie Materialien für Collagen, zum Sticken, Weben, für Origami und zur Schmuckherstellung.

24. Sprach-/Leseaktivitäten*

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Keine Materialien zur Förderung der Sprach-/Lesefähigkeiten zugänglich.	+	3.1 Einige Materialien zur Förderung der Sprach-/Lesefähigkeiten zugänglich (z.B. Bücher, Tonbänder oder CD's mit Geschichten, Sprachspiele).		5.1 Viele Bücher und altersgemäße Sprachspiele stehen den Kindern täglich zur Verfügung (z.B. Junior Scrabble, Erstes Lesen, ABC-Spiel, Leselotto, Wortfix).		7.1 Erzieherin geht mit den Kindern regelmäßig in die Bibliothek, um Bücher oder andere Medien auszuleihen.
		3.2 Altersgemäße Geschichten werden wöchentlich vorgelesen oder erzählt (z.B. Buch wird in Fortsetzung gelesen).		5.2 Erzieherin geht auf Kinder ein und beteiligt sich an Sprachspielen, wenn es angemessen ist (z.B. Erzieherin spielt Reim- oder Sprachspiele mit den Kindern).		7.2 Kinder werden angeregt, ihre Lieblingsbücher mitzubringen und sie anderen Kindern zu zeigen bzw. zum Lesen zu geben.
		3.3 Kinder werden ermutigt, Lesen und Schreiben in praktischen Situationen anzuwenden (z.B. Spielanleitung lesen, Briefe an Freunde schreiben).				7.3 Erzieherin hilft Kindern, eigene Geschichten, Gedichte, Lieder oder Beiträge z.B. für eine Zeitung zu schreiben.

Ergänzende Hinweise

Materialien: Bücher, Wörterbücher, Lexika, CD's mit Geschichten, Bilderlotto, andere Bildkartenspiele, Sprachspiele wie Kreuzworträtsel-Puzzles, Junior Scrabble.

Fragen

- (3.2) Lesen Sie vor oder erzählen Sie Geschichten? Wie oft geschieht das?
- (7.1) Sind Besuche in einer Bibliothek (entweder in der Schule oder in der öffentlichen Bibliothek) Teil der pädagogischen Arbeit? Wie oft besuchen Sie und die Kinder die Bücherei?
- (7.2) Bringen die Kinder Bücher oder andere Medien von Zuhause mit, um sie gemeinsam mit anderen Kindern zu nutzen bzw. um diese auszutauschen?
- (7.3) Helfen Sie den Kindern von Zeit zu Zeit, eigene Geschichten, Gedichte, Lieder oder Beiträge z.B. für eine Zeitung zu schreiben?

25. Mathematik/schlussfolgerndes Denken*

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Keine altersgemäßen Materialien, Spiele (z.B. Schach, Strategie, Monopoly) oder Aktivitäten, die mathematisches/schlussfolgerndes Denken anregen.		3.1 Einige altersgemäße Materialien, Spiele (z.B. Schach, Strategie, Monopoly) und Aktivitäten zur Anregung von mathematischem/schlussfolgerndem Denken täglich zur freien Verfügung.		5.1 Vielfalt altersgemäßer Materialien, Spiele (z.B. Schach, Strategie, Monopoly) und Aktivitäten zur Anregung von mathematischem/schlussfolgerndem Denken täglich zur freien Verfügung.		7.1 Spiele und Aktivitäten für mathematisches/schlussfolgerndes Denken werden nach Schwierigkeitsgrad unterschieden und eingeführt, wenn Kinder entsprechende Fertigkeiten haben.
		3.2 Erzieherin bietet Hilfe an, wenn Kinder darum bitten.		5.2 Erzieherin ermutigt Kinder, mathematische/schlussfolgernde Fertigkeiten täglich in praktischen Situationen anzuwenden (z.B. Punktlisten bei Spielen führen; mit Geld haushalten lernen).		7.2 Kinder mit größerer Erfahrung werden angeregt, den anderen neue Spiele zu erklären.

mess auch beobachtet sein

Ergänzende Hinweise

Materialien: Abakus, Zahlenposter, LÖK, Mini-LÖK.

26. Naturwissenschaft/Naturerfahrungen*

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Keine Ausstattung oder Materialien zugänglich für naturwissenschaftliche Aktivitäten oder Naturerfahrung. <i>z.B. Bäume etc. auf dem Balkon</i>		3.1 Gewisse Ausstattung oder Materialien zugänglich für naturwissenschaftliche Aktivitäten oder Naturerfahrung (z.B. Sammlung einiger Naturmaterialien ausgestellt; einige Tiere oder Pflanzen in der Einrichtung, <u>wissenschaftliche Bücher</u>). <i>z.B. Bäume sammeln → Materialien müssen im Raum zugänglich sein Nur Bücher reichen nicht</i>		5.1 Vielfalt an Materialien für naturwissenschaftliche Aktivitäten oder Naturerfahrung steht täglich zur Verfügung. 5.2 Kinder werden auf vielfältige Weise ermuntert, sich mit naturwissenschaftlichen Aktivitäten zu beschäftigen oder machen Naturerfahrungen (z.B. Tiere füttern oder Pflanzen gießen; Kinder werden ermutigt, naturwissenschaftliche/naturkundliche Materialien oder Dinge aus der Natur mitzubringen). 5.3 Erzieherin stellt Fragen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen oder Dingen in der Natur und hilft Kindern, Antworten zu finden.		7.1 Erzieherin erweitert Interesse der Kinder und führt neue Ideen ein (z.B. Recycling, sparsamer Umgang mit Wasser, Schutz gefährdeter Arten). 7.2 Ausflüge, um das Interesse an Naturwissenschaft, Natur und Umwelt zu wecken, sind Bestandteil des pädagogischen Konzepts (z.B. Planetarium, naturwissenschaftliches Museum, Botanischer Garten, Wald).

Ergänzende Hinweise

Ausstattung und Materialien: Aquarium, Terrarium, Messinstrumente, Lupen, Magnete, Pflanzen, Haustiere, wissenschaftliche Bücher.

34. Erzieher-Eltern-Interaktion*

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Kein Informationsaustausch zwischen Eltern und Erzieherin.		3.1 Gewisser Informationsaustausch zwischen Eltern und Erzieherin (z.B. Informationen beschränken sich auf Regeln, Gebühren und Anwesenheitszeiten).		5.1 Eltern sind über Vorschriften und Vorgehensweisen in der Einrichtung <u>vollständig</u> unterrichtet (z.B. <u>über schriftliches Konzept</u> der Einrichtung, Verhaltensregeln, Informationsblätter zu Aktivitäten, Elterntreffen).		7.1 Ausführliche individuelle Gespräche mit den Eltern (z.B. zur Entwicklung der Kinder).
		3.2 Elternversammlungen finden nur statt, wenn Erzieherin oder Eltern danach verlangen. <i>Versammlungen durch Eltern</i>		5.2 Regelmäßig stattfindende Elternversammlungen.		7.2 Informationsangebote über Gesundheitsvorsorge, Sport und kulturelle Aktivitäten für Familien.
		3.3 Gewisse Bemühungen, um Eltern <u>in die Arbeit der Einrichtung einzubeziehen</u> .		5.3 Einbeziehung der Eltern ist Teil des pädagogischen Konzepts (z.B. Eltern berichten der Gruppe über einen Brauch in der Familie).		7.3 Beteiligung der Eltern an Planungs- und Entscheidungsprozessen (z.B. Namen der Elternvertreter am schwarzen Brett ausgehängt; jährliche Bewertung der Arbeit durch Eltern; Beiträge der Eltern zur inhaltlichen Gestaltung der Arbeit z.B. zum pädagogischen Konzept, zu den Öffnungszeiten erwünscht).

Ergänzende Hinweise

Materialien für Eltern: Elternhandbuch, Informationsblätter, schwarzes Brett, Pendelhefte.

Fragen

- (3.1, 3.2, 5.1, 5.2) Wie informieren Sie die Eltern über Ihre Arbeit? Welche Art von Informationen geben Sie ihnen?
- (3.3, 5.3) Gibt es Möglichkeiten für Eltern, sich am Geschehen in der Einrichtung zu beteiligen? Können Sie Möglichkeiten beschreiben, wie Eltern sich an dem Geschehen beteiligen können?
- (7.1) Gibt es individuelle Elterngespräche über jedes Kind?
- (7.2) Bieten Sie den Eltern Informationen z.B. über Gesundheitsvorsorge, Sport oder kulturelle Aktivitäten an?
- (7.3) Sind Eltern bei Entscheidungen über die Arbeit oder das Konzept beteiligt?

43. Dienstbesprechungen

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Es finden keine Dienstbesprechungen statt.		3.1 Mindestens alle drei Monate finden Dienstbesprechungen statt, auf denen organisatorische Angelegenheiten besprochen werden.		5.1 Regelmäßige monatliche Dienstbesprechungen.		7.1 Dienstbesprechungen sind auch bewusst geplante Gelegenheiten, neue fachliche Ideen und Materialien zu thematisieren.	
				5.2 Dienstbesprechungen dienen auch der fachlichen Information der Erzieherinnen.			

Fragen

(1.1, 3.1, 5.1)
(5.2, 7.1)

Finden Dienstbesprechungen statt? Wie oft?
Was wird dort besprochen?

35. Kooperation zwischen den Erzieherinnen*

falls kein weiteres Personal vorhanden, nicht einschätzen!

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Kein Austausch zwischen den Erzieherinnen über wichtige die Kinder und ihre Bedürfnisse <u>betreffende Informationen</u> (z.B. Information über früheres Nachhausegehen eines Kindes wird nicht weitergegeben).		3.1 Einige Informationen über die Kinder und ihre Bedürfnisse werden weitergegeben (z.B. Informationen der Eltern über den Gesundheitszustand eines Kindes).		5.1 Kindbezogene Informationen werden täglich zwischen den Erzieherinnen ausgetauscht (z.B. Informationen über alltägliche Abläufe und Spielaktivitäten).		7.1 Erzieherinnen, die in derselben Gruppe oder demselben Raum bzw. mit denselben Kindern arbeiten, haben mindestens alle zwei Wochen gemeinsame <u>Planungszeit</u> .
1.2 Persönliche Beziehungen zwischen den Erzieherinnen beeinträchtigen die Betreuungsaufgaben (z.B. Erzieherinnen führen Privatgespräche während der Betreuungszeit oder sind im Umgang miteinander kurz angebunden und barsch).		3.2 Persönliche Beziehungen zwischen den Erzieherinnen beeinträchtigen nicht die Betreuungsaufgaben.		5.2 Zeit zum Austausch zwischen den Erzieherinnen eingeplant.		7.2 Die Verantwortungsbereiche jeder Erzieherin sind eindeutig definiert (z.B. jede ist für bestimmte Aufgaben zuständig).
1.3 Die Aufgaben der Erzieherinnen sind nicht gerecht verteilt (z.B. eine Erzieherin erledigt die meisten Aufgaben, während die andere eher unbeteiligt ist).		3.3 Aufgaben sind zwischen den Erzieherinnen gerecht verteilt.		5.3 Der Umgang im Team ist positiv und durch Wärme und Unterstützung gekennzeichnet. 5.4 Verantwortlichkeiten sind so aufgeteilt, dass mit der Arbeit und mit Problemen auf angenehme Weise umgegangen wird.		7.3 Positive Beziehungen zwischen den Erzieherinnen werden in der Einrichtung gefördert (z.B. durch Veranstaltungen wie gemeinsame Feiern, Ausflüge; Unterstützung der gemeinsamen Teilnahme an Fachveranstaltungen und Fortbildungen).

Wartezeiten entstehen

Ergänzende Hinweise

NA möglich, wenn außer einer Erzieherin kein weiteres pädagogisches Personal (Erzieherin, Praktikantin etc.) in dieser Gruppe tätig ist bzw. wenn nur bestimmte Aufgaben (z.B. die Hausaufgabenbetreuung) von einer Zusatzkraft erledigt werden.

Fragen

- (1.1, 3.1, 5.1) Haben Sie innerhalb des Tagesablaufs in der Einrichtung Zeit, notwendige Informationen über die Kinder auszutauschen?
 (1.3, 3.3) Sind die Verantwortlichkeiten und die Arbeit gleichmäßig verteilt?
 (7.1) Ist Zeit für Planung vorgesehen? Wie oft?
 (7.2) Sind die Pflichten für jede Person festgelegt?
 (7.3) Wie werden in der Einrichtung positive Beziehungen zwischen den Teammitgliedern unterstützt?

16.5.4 Soziale Strukturen

Tabelle 11: Statistische Kennwerte zur sozialen Struktur

CODE	Total MA	Akteure im Netzwerk	Anzahl der Verbindungen	Reziproke Verbindungen	Nicht-reziprok	Diameter	Komponenten	Zentralität (%)
216	9	16	43	27	43	3	1	8.18
213	24	41	165	60	105	4	2	11.36
220	36	34	114	35	79	4	1	11.43
312	15	27	83	27	57	3	1	7.66
313	19	25	60	14	46	4	2	7.23
319	33	43	117	18	99	5	1	9.56

Tabelle 12: Kohäsion des Netzwerks und Position der Leitungsperson

Netzwerkmasse				Individualmasse			
CODE	Dichte Gesamt	Dichte nur TS NW	Degree Gesamt	Degree TSNW	FlowBet	Hubs	Autorität
216	0.11	0.90	2.15	3.60	TF1	TF1	T1
213	0.06	0.36	3.06	5.44	TF1	TF1	TF1
220	0.06	0.33	2.57	4.00	TF1	TF1	TF1
312	0.08	0.56	2.52	4.44	TF1	TF1	TF1
313	0.07	0.29	2.00	2.33	TF1	TF3	T1
319	0.04	0.13	2.13	2.45	TF1	TF1	T5

Dichte gesamt = Dichte des gesamten Netzwerks; Dichte nur TS NW= Dichte des Netzwerks zwischen den Tagesschulangeboten. Degree= Durchschnittliche Anzahl eingehender und ausgehender Verbindungen in einem Netzwerk. FlowBet = FlowBetweenness Centrality, Hubs=viele in-degrees (Knotenpunkte), Autoritäten=viele out-degrees

16.5.5 Reflexionsfragebogen

Fragestellungen im schriftlichen Fragebogen für Leitungspersonen der Tagesschulangebote (Zeitpunkt März 2016):

1. Wie würdest du heute das Ziel der Zusammenarbeit mit der Schule beschreiben? Inwiefern wurde/wird dieses Ziel schon erreicht?
2. Welche konkreten Massnahmen hast du bezüglich Kooperation ergriffen? Welche Akteure wurden dabei einbezogen?
3. Inwiefern haben sich aus deiner Sicht die Einstellungen der Mitarbeitenden zur Kooperation seit dem Zeitpunkt des Fokusgruppeninterviews über die Zeit verändert?
4. Gibt es noch weitere Anmerkungen von deiner Seite?

16.6 Profil und Konzept der Weiterbildung „IQ-Koop“

Institut für Weiterbildung und Medienbildung
Weltstrasse 40, CH-3000 Bern
T +41 31 308 27 11, info.iwm@phbern.ch, www.phbern.ch

PHBern
Pädagogische Hochschule

Innovation und Qualität in Tagesschulen durch Kooperation: IQ-Koop

Das eigene Führungshandeln reflektieren und erweitern

**Profil und Ausrichtung
von Michelle Jutzi und Ursula E. Brunner**



1. Kontext

Die Weiterbildung „Innovation durch Kooperation und Qualität“ kurz „IQ-Koop“ genannt, erfolgt im Rahmen einer Studie von Michelle Jutzi. Diese Studie ist das Ergebnis einer längeren Forschungstätigkeit zum Thema Kooperation an Tagesschulen in der Schweiz sowie eines Forschungsaufenthaltes in den USA.

Bei der Weiterbildung handelt es sich um ein praxis- und reflexionsorientiertes Angebot des IWM der PH Bern, Bereich Kader- und Systementwicklung, das darauf abzielt, die Arbeit von Tagesschulleitungen zu stärken und zu erweitern.

An drei Abendkursen werden folgende Schwerpunkte thematisiert:

1. **Der IST- Zustand** der Kooperation an der Tagesschule: Was wird unter Kooperation mit den Mitarbeitenden der Schule verstanden und welche Kooperationen finden bereits statt?
2. **Der SOLL- Zustand** der Kooperation: Welche Möglichkeiten gibt es zur Weiterentwicklung der Kooperation an Tagesschulen?
3. **Vom IST zum SOLL:** Inwiefern sind Kooperation, Qualität und Weiterentwicklung der Tagesschule voneinander abhängig, und wie können diese längerfristig etabliert werden?

In der Weiterbildung werden theoretische Konzepte sowie Modelle vorgestellt und auf die eigene Tagesschule übertragen. Ergänzend dazu erfolgen Ausführungen mit Auszügen aus Interviews und Ergebnissen früherer Studien sowie mit Praxisbeispielen und Umsetzungsideen. Zwischen den Weiterbildungsabenden haben die Tagesschulleitenden Zeit, das Erlernte in der Praxis auszuprobieren und auszubauen.

Das Ziel der Weiterbildung ist es, die verschiedenen Prozesse, die zur Weiterentwicklung von Kooperation an Tagesschulen beitragen, sichtbar, kommunizierbar und realisierbar zu machen.

Ein weiteres Ziel ist, die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden der Schule und der Tagesschule durch theoretische und praktische Inputs sowie Reflexionen zu verändern und zu entwickeln.



Die Weiterbildung "IQ-Koop" ist ein Pilotprojekt und wird 2015 zum ersten Mal durchgeführt. Die Wirksamkeit der Weiterbildung „IQ-Koop“ wird mittels einer wissenschaftlichen Studie evaluiert und durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanziert. Die Studie will analysieren, inwiefern sich die Weiterbildung auf den Alltag der teilnehmenden Tagesschulleitungen und Mitarbeitenden der Tagesschulen auswirkt und welche Veränderungen durch die Weiterbildung in der Praxis festgestellt werden können.

Die Studie wird systematisch und standardisiert durchgeführt, in dem die Meinungen und die Einschätzungen der Teilnehmenden mit Fragebögen und Interviews erhoben werden. Die Fragebögen werden zu drei verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt: Zu Beginn der Weiterbildung, nach dem letzten Kurstag und ein Jahr nach Beginn der Weiterbildung. Ausgefüllt werden die Fragebögen von den an der Studie teilnehmenden Tagesschulleitungen und deren Mitarbeitenden. Zur Analyse der Wirksamkeit werden dieselben Fragebögen auch von einer Kontrollgruppe ausgefüllt.



Universität
Zürich ^{UZH}



FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

2. Profil und Ausrichtung

Innovation und Qualität in Tagesschulen durch Kooperation: IQ-Koop

Themenblock 1

Tagesschulen sind Teil unseres Bildungssystems und bereichern den schulischen Alltag. Sie fördern kognitive, soziale und kulturelle Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. In Zusammenarbeit mit der Schule gelingt es, ein Angebot von hoher pädagogischer Qualität bereitzustellen, welches den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie der Situation im jeweiligen Schulumfeld gerecht wird.

Titel	Professionelle Kooperation – eine Bestandsaufnahme
Untertitel	Die Tagesschulen als Brücke zwischen Lernkulturen
Grobziel	<ul style="list-style-type: none"> • Den Stand der Kooperation an der eigenen Tagesschule erfassen • Begriffe von und Wege zur Kooperation klären • Theoretische Grundlagen erhalten und in die Praxis übertragen
Kompetenzen	Die Teilnehmenden <ul style="list-style-type: none"> • kennen verschiedene theoretische und empirische Konzepte der Kooperation • können eine Verbindung zwischen diesen Inhalten und der individuellen Praxis herstellen
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation zwischen Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule - Definitionen und die 4 Ks - Kooperation als Reise
Theoretische Grundlagen, Literatur	<ul style="list-style-type: none"> • Kamski, Ilse (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann. • Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine (2008). Kooperation unter Pädagogen. In Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Eds.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch (p. 799-808). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Daten	Freitag, 01. Mai 2015, 17.00 bis 20.00 Uhr
Anzahl Stunden/Ort	3 h im IWM Bern, Weltstrasse 40
Dozentin	Ursula E. Brunner

Innovation und Qualität in Tagesschulen durch Kooperation: IQ-Koop

Themenblock 2

In Tagesschulen bestehen unterschiedliche Möglichkeiten für multiprofessionelle Kooperationen. Zum Beispiel mit den Lehrpersonen sowie weiteren Akteuren im Umfeld der Tagesschulen. Ein Teil dieser Personen stammt aus unterschiedlichen Berufsgruppen. Damit Kooperation gelingt ist es wichtig, die unterschiedlichen Interessen der jeweiligen Kooperationspartner zu kennen und die verschiedenen Voraussetzungen zu klären, um eine für alle Beteiligten gute Ausgangslage zu schaffen. Die Tagesschulleitung ist für die Personalorganisation, Koordination und Initiierung der Kooperation verantwortlich. Sie stellt Ressourcen bereit, schafft ein positives Kooperationsklima und trägt die Kooperationskultur.

Titel	Netzwerke als soziales Kapital nutzen
Untertitel	Die Rolle der Tagesschulleitung in der multiprofessionellen Kooperation zwischen Tagesschulen und mit verschiedenen pädagogischen Akteuren
Grobziel	<ul style="list-style-type: none"> eigenes Kooperationskonzept entwickeln
Kompetenzen	Die Teilnehmenden <ul style="list-style-type: none"> beschreiben ihr Führungshandeln in Bezug auf Kooperationen definieren Felder zur Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> Kooperationsnetzwerke Rolle der Leitungsperson Leitung und Kooperation Voraussetzungen für Kooperationen
Theoretische Grundlagen, Literatur	<ul style="list-style-type: none"> Horstkemper, Marianne. Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Eds.), Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (p. 102-113). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Coelen, Thomas (2008). Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Demokratie bildenden Institutionen. In Larcher Klee, Sabina; Grubenmann, Bettina (Eds.), Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung (p. 137-149). Bern: Haupt
Daten	Freitag, 11. September 2015, 17.00 bis 20.00 Uhr
Anzahl Stunden / Ort	3 h im IWM Bern, Weltstrasse 40
Dozentin	Ursula E. Brunner

Innovation und Qualität in Tagesschulen durch Kooperation: IQ-Koop

Themenblock 3

Tagesschulleitende sind Expertinnen und Experten für die Bildung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler im Tagesschulangebot. Gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden können sie die Angebote und Aktivitäten im Rahmen der verfügbaren Ressourcen gestalten. Die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern und weiteren Akteuren in der Gemeinde ist ein zentraler Aspekt der Qualität. Damit Zusammenarbeit gelingt, ist es wichtig, das Verständnis von Kooperation mit den jeweiligen Kooperationspartnern konzeptionell und kommunikativ auszuhandeln, damit Ziele und Handlungen anschlussfähig sind und in der gemeinsamen Kooperationskultur erkennbar werden.

Titel	Qualität, Kooperation und Innovation
Untertitel	Kooperation konzeptionell absichern und kommunikativ aus-handeln – Die Entwicklung eines Qualitätskonzepts
Grobziel	<ul style="list-style-type: none"> • Den Stand der Kooperation an der eigenen Tagesschule kennen • Theoretische Grundlagen in die Praxis übertragen
Kompetenzen	<p>Die Teilnehmenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Relevanz von konzeptionellen Grundlagen und entwickeln diese individuell • erkennen den Zusammenhang zwischen Qualität und Kooperation • wissen um Qualitätskonzepte und den Stand ihrer eigenen Tagesschule in Bezug auf Qualität • können Kooperation als Qualitätsaspekt weiterentwickeln und Mitarbeitende zur Umsetzung und Aufrechterhaltung von Kooperationen motivieren
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> - Kompass und Kommunikation - Qualitätskonzept - Gelingensbedingungen von Kooperation
Theoretische Grundlagen, Literatur	<ul style="list-style-type: none"> • Brückel, Frank; Schuler Braunschweig, Patricia; Kuster, Reto; Dietiker, Monika (2014). Das Zürcher Modell für Qualität. Vpod Bildungspolitik, 18, 11-14. • Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54, 18-39. •
Daten	Freitag, 13. November 2015, 17.00 bis 20.00 Uhr
Anzahl Stunden/Ort	3 h im IWM Bern, Weltstrasse 40
Dozentin	Ursula E. Brunner